

ВЕКТОР НАУКИ

Тольяттинского
государственного
университета
Серия: Педагогика, психология

Основан в 2010 г.

№ 1 (24)

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
Гнагышина 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 30.03.2016
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

Ответственный редактор

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

Заместители ответственного редактора

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

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

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

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

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

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

Редакционная коллегия

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОСТИ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ МЕТАФОРИЧЕСКИХ ЗАГАДОК М.Н. Аверина.....	9
ВОЗМОЖНОСТИ ВЛИЯНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С СЕМЬЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ Д.Д. Буланова.....	14
СИСТЕМА НАУЧНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОРПОРАТИВНОЙ СРЕДЕ О.А. Захарова, Г.В. Ахметжанова.....	18
ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ВЫПОЛНЕНИЮ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ДЕЙСТВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ» О.А. Знаемская.....	23
СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ ВУЗА» А.З. Ибатова, Л.Н. Забродина.....	31
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ КАК ОСНОВА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ Ш.М. Мерданов, А.В. Медведев, В.В. Конев, Е.Е. Волкова.....	36
ЖАНРОВЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО АВИАЦИОННОГО ВУЗА Ю.А. Никитина, Ю.В. Сулова.....	41
ОСОБЕННОСТИ ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ С.А. Пилюгина, Н.Г. Чанилова, И.А. Ушакова.....	46
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ПОСЛЕДСТВИЙ НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ Е.В. Пчелинцева.....	52
МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПЕРЕХОДА ОРГАНИЗАЦИИ НА БОЛЕЕ ВЫСОКИЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ С.Д. Сыротюк.....	57
УПРАЖНЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ Ч.М. Харисова, Г.Р. Шакирова, Ф.Ф. Харисов.....	63
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ Л.Ф. Шайхлисламова.....	67

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В ПЕРЕЖИВАНИИ УТРАТЫ БЛИЗКОГО У ЖЕНЩИН С ПСИХИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ Р.В. Кадыров.....	75
ИССЛЕДОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ С.И. Кудинов, С.С. Белоусова.....	81
СОДЕРЖАНИЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА И.А. Курусь.....	87
ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭТНОМЕНТАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОСТРОЕНИЯ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ В МОЛОДОМ ВОЗРАСТЕ И.Н. Некрасова.....	93
ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК В МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЕ И САМООТНОШЕНИЯ ПРИ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ М.В. Сергеева.....	99
НАШИ АВТОРЫ.....	105

CONTENT

PEDAGOGY

SPECIAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF SPEECH IMAGERY OF SENIOR PRESCHOOLERS USING THE METAPHORICAL RIDDLES

M.N. Averina..... 9

INFLUENCE OF INTERACTION BETWEEN EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH THE FAMILY ON THE FORMATION OF PRESCHOOLERS FAMILY IDENTITY

D.D. Bulanova..... 14

THE SYSTEM OF SCIENTIFIC SUPPORT OF SUPPLEMENTARY VOCATIONAL EDUCATION IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL CORPORATE ENVIRONMENT

O.A. Zakharova, G.V. Akhmetzhanova..... 18

PREPAREDNESS OF FUTURE GRADUATES IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY FOR CORRECTIVE AND DEVELOPING ACTIVITIES UNDER “PEDAGOGUE-PSYCHOLOGIST” PROFESSIONAL STANDARD

O.A. Znaemskaya..... 23

THE ESSENTIAL CHARACTER OF THE CONCEPT “PROFESSIONAL SPEECH CULTURE OF THE UNIVERSITY STUDENTS”

A.Z. Ibatova, L.N. Zabrodina..... 31

INTER-CURRICULUM COMMUNICATIONS AS THE BASIS OF TEACHING DISCIPLINE

Sh.M. Merdanov, A.V. Medvedev, V.V. Konev, E.E. Volkova..... 36

GENRE APPROACH TO DEVELOPMENT OF LISTENING SKILLS OF MILITARY AVIATION HIGH SCHOOL STUDENTS

Y.A. Nikitina, Y.V. Suslova..... 41

CHARACTERISTICS OF SUPPORTING EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE INSTITUTE OF DEVELOPMENT OF EDUCATION

S.A. Pilyugina, N.G. Chanilova, I.A. Ushakova..... 46

PRINCIPAL DIRECTIONS OF EDUCATIONAL WORK ON OVERCOMING THE CONSEQUENCES OF CHILD ABUSE

E.V. Pchelintseva..... 52

MATHEMATICAL BASIS FOR TRANSITION OF AN ORGANIZATION TO A HIGHER LEVEL OF DEVELOPMENT

S.D. Syrotiuk..... 57

EXERCISE AS THE TOOL FOR DEVELOPMENT OF LANGUAGE COMPETENCE OF THE STUDENTS

Ch.M. Kharisova, G.R. Shakirova, F.F. Kharisov..... 63

MASTERING DIALOGUE SKILLS OF STUDENTS BY MEANS OF COMPUTER GAMES AT A NON-LANGUAGE UNIVERSITY

L.F. Shaikhislamova..... 67

PSYCHOLOGY

PSYCHOLOGICAL AID FOR WOMEN WITH MENTAL DISORDERS IN CASE OF GRIEVING R.V. Kadyrov.....	75
STUDY OF SPIRITUAL AND ETHICAL SELF-AWARENESS OF THE TEACHER PERSONALITY S.I. Kudinov, S.S. Belousova.....	81
CONTENT OF EMOTIONAL EXPERIENCE OF THE FIRST-YEAR STUDENTS IN CRISIS SITUATIONS I.A. Kurus.....	87
THE STUDY OF SPECIAL ASPECTS OF ETHNIC MENTAL REGULATION OF FORMATION F PROJECT OF LIFE AT A YOUNG AGE I.N. Nekrasova.....	93
INTERRELATION OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL AFFIRMATIONS IN MOTIVATION-NEED SPHERE AND SELF-ATTITUDE IN DRUG DEPENDENCE M.V. Sergeyeva.....	99
OUR AUTHORS.....	105

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОСТИ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ МЕТАФОРИЧЕСКИХ ЗАГАДОК

© 2016

М.Н. Аверина, аспирант*Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, Ульяновск (Россия)*

Ключевые слова: образование; педагогика; коммуникативные компетенции дошкольников; развитие речи; образная речь; метафорическая загадка; выразительность; переносное значение слов; метафора; загадка; многозначные слова.

Аннотация: Проблема формирования речевой культуры старших дошкольников выступает одной из важнейших задач современного образования. В статье показана роль коммуникативных компетенций как инструмента социализации личности дошкольника, формирования психики и развития мышления в старшем дошкольном возрасте. Говорится о многоаспектности понятия «образность» в современной науке, подчеркивает, что эмоционально-экспрессивный оттенок выступает характерным признаком образной речи. В работе уделено внимание старшему дошкольному возрасту как наиболее сенситивному периоду формирования образной речи и понимания детьми старшего дошкольного возраста средств образности на материале метафорических загадок. Предметом исследования выступает процесс развития образности речи старших дошкольников на материале метафорических загадок. В статье проанализированы некоторые данные констатирующего эксперимента, который был направлен на изучение особенностей понимания и использования детьми старшего дошкольного возраста метафоры и других средств образности. Автор приводит результаты эксперимента, демонстрирующие характер затруднений при толковании метафор детьми, самостоятельном подборе метафоры для характеристики описываемого объекта. В частности, отмечены трудности в понимании переносных значений слов, осознание метафоры в тексте, понимание её иноказательного значения и сложности в создании собственных метафорических загадок. Эти данные позволяют сделать вывод о том, что развитие образности речи у испытуемых детей недостаточно высокое. Вместе с тем отдельные случаи правильного интерпретирования метафор позволяют предположить, что формирование образности речи дошкольников допустимо на материале метафорических загадок. Непременным условием такого формирования выступает развитие лингво-мотивационного пространства через использование современных интерактивных методов и педагогических приёмов.

Формирование коммуникативных компетенций дошкольников выступает одним из важных компонентов современного дошкольного образования. Свободное владение родным языком развивает не только самостоятельное общение со взрослыми и сверстниками, но и воспитывает у ребенка возможность точного выбора нужных языковых средств в зависимости от контекста общения и уровня речевого взаимодействия. В этом плане речевая грамотность выступает в качестве универсального инструмента социализации и осознания окружающего мира.

Коммуникативная компетенция включает различные компоненты, такие как достаточный словарный запас, сформированность связной речи, соблюдение этикета культуры общения, эмпатия и пр., в основе которых лежит язык, речь. Именно в процессе овладения родным языком происходит формирование мышления, с одной стороны, и коммуникативной компетенции – с другой. Богатая образная речь выступает в качестве эталона интеллектуально-культурного уровня развития её носителя. Умение ребенка свободно пользоваться образными средствами языка способствует его интеллектуальному продвижению, выступает как ключевой фактор развития воображения, творчества, дивергентного подхода к пониманию действительности.

Т.А. Ладыженская отмечает, что понятие «богатство» и «точность» речи – это один из важнейших компонентов хорошей, образной речи, который достигается путем «отбора языковых средств» [1, с. 27].

Понятие образности многоаспектно и изучено с разных точек зрения: литературоведения, лингвисти-

ки, психологии, педагогики, философии, но единого понимания образности не разработано, однако важность эмоционального, чувственного компонента в создании образности отмечена большинством авторов (О.С. Ахманова, А.Н. Гвоздев, В.Ф. Переверзев, А.А. Потебня, В.П. Москвин и др.). Термин «образ» обладает высокой семантической нагрузкой, благодаря тому что при употреблении его в словосочетаниях типа «поэтический образ», «художественный образ», «образ автора» и прочее к его пониманию прибавляется еще множество семантических оттенков, становится по-разному «семантически нагруженным» [2, с. 175].

В статье понятие «образность» рассматривается в рамках категории стилистики как языковая особенность текста или высказывания. Т.В. Жеребило трактует это понятие как «коммуникативное качество речи», связанное «с литературоведческой стилистикой и... со стилистикой языка» [3, с. 201], способствующее формированию чувственного отражения действительности. И.Б. Голуб рассматривает «образность речи как частное проявление образности» [4, с. 432], которое определяется использованием специальных лексико-грамматических средств в речи.

Доказано, что образная речь формируется посредством иноказательной речи, на основе эмотивных ассоциаций с исходным объектом.

А.А. Введенская, Л.Г. Павлова согласуют понятие образности с феноменом многозначности. Авторы подчеркивают, что многозначные слова – это слова «всегда обусловленные контекстом» [5, с. 212.], поэтому они позволяют эмоциональному, экспрессивному компоненту

образности раскрываться в полном объёме, а значит – формируют образный потенциал речи. Л.И. Богданова связывает явление полисемии с тем, что «человеческое познание беспредельно, а ресурсы же языка ограничены» [6, с. 36], поэтому одно и то же слово приобретает разные значения.

Известно, что дети старшего дошкольного возраста способны к пониманию и оперированию образными высказываниями, что связано, в первую очередь, с развитием наглядно-образного мышления (Н.Н. Поддьяков [7, с. 84]), которое включает детскую способность «измерять природу одной вещи свойствами другой» [8, с. 8].

Понимание иносказательной речи предполагает включение сложных психических функций, что обуславливает необходимость проведения специальной систематической работы с дошкольниками по формированию умения использовать выразительные средства языка.

С.Л. Рубинштейн отмечает, что «общающиеся между собой люди – это не абстрактные интеллекты, сообщающие друг другу лишь отвлеченные мысли, а живые существа, у которых живая мысль тесно и трепетно связана с чувством, со всей их насыщенной различными переживаниями жизнью» [9, с. 28]. Здесь же автор обращает внимание на то, что детский возраст очень чувствителен к развитию осознанной образной речи, что связано, по мнению Л.С. Рубинштейна [9, с. 9], с особой детской эмоциональностью и стремлением к использованию выразительных средств в своей речи. Л.С. Выготский отмечал, что эмотивность нашего воображения напрямую «обусловлена изнутри нашим настроением» [10, с. 13].

К выразительным средствам языка относят тропы, фразеологизмы, стилистические фигуры. К числу наиболее частотных тропов в образных высказываниях относится метафора. Г.Н. Склярёвская рассматривает метафору как «неотъемлемую принадлежность языка, необходимую для коммуникативных, номинативных и, следовательно, познавательных целей» [11, с. 5]. В работах А.И. Фёдорова отмечена способность метафоры передавать «неповторимость, особенность, индивидуальность предметов» [12, с. 36]. М.А. Солодилова отмечает, что метафора выступает как «когнитивное правило», определяющее «способ и образ человеческого мышления...инструмент ориентации и постижения мира» [13, с. 118].

Существует несколько подходов к пониманию метафоры, мы рассматриваем метафору как «способ уловить прежде всего индивидуальность конкретного предмета или явления» [14, с. 348] с опорой на смысловые ассоциации, в основе которых могут лежать различные признаки: цвет, форма, размер, протяженность в пространстве, вкус. И.А. Геворкян отмечает, что в процессе метафоризации «человек сопоставляет семантические концепты на первый взгляд несопоставимые» [15, с. 18], что позволяет создавать новые, интересные метафоры. «Живость» и «новизну» в метафорах М.Н. Кожина считает главным достоинством метафоры как средства образности [16, с. 206].

Одним из источников выразительности речи является устное народное творчество, в первую очередь – потешки, пословицы, фразеологизмы, загадки, которые обладают значительной экспрессивностью и реализуют

«национально-культурную» языковую функцию [17, с. 25], в которой язык выступает «фундаментальным основанием культуры» [17, с. 25].

Ф.А. Сохин, Е.М. Струнина, Е.Н. Судакова, О.С. Ушакова и ряд других авторов обосновывают возможность использования малых фольклорных форм для развития образности речи дошкольников.

Предметом нашего исследования выступает загадка, которая посредством своей особой синтаксической конструкции, богатству языковых средств и лаконичности глубоко поэтична. В современном мире загадка уже не служит тайной речью, а, выступая в роли закодированного способа познания мира для дошкольников, помогает вычленять и находить новые свойства и признаки предметов. Этот жанр знакомит детей с иносказательной речью, с метафорой, указывает на поэтичность бытия. В.П. Аникин, анализируя загадку, подчеркивает, что «ни один из фольклорных жанров не ставит своей специальной целью развивать поэтический взгляд на действительность, а загадка занята этим» [18, с. 55].

Дидактическая функция загадки расширяет границы познаваемого мира ребенка, даёт возможность взглянуть на предметы повседневного быта, явлений природы, животных, человека и орудий труда с точки зрения морально-этических норм, приобрести новый опыт понимания действительности. Процесс отгадывания всегда сопровождается рассуждением ребёнка, которое возможно лишь при наличии определенного житейского опыта. Л.Г. Шадрин, Н.В. Семёнова отмечают: для того чтобы ребёнок начал рассуждать, «познавательная деятельность должна достичь определенного уровня» [19, с. 5]. Непредсказуемость, порой алогичность загадок развивает абстрактное мышление, операции сравнения и синтеза и, как следствие, способность к метафоризации – осознанному использованию и созданию собственных образных высказываний в речи.

Существует большое количество загадок, разнообразных по жанровой форме и тематике, но большинство загадок построено с опорой на *метафору*. Многие исследователи подчеркивают, что метафора свойственна загадке – это обеспечивает не только жанровое своеобразие загадки, но и придаёт живость и шутливость тексту, вызывая у детей неподдельный интерес, и подготавливает детей к пониманию метафоры как средства образной речи. Е.Е. Сапогова установила, что «понимание, иллюстрирование, самостоятельное построение метафор и интерпретация нонсенса являются важными приемами развития фантазии и креативности» [8, с. 6] у детей, что необходимо учитывать в работе по ознакомлению дошкольников с образными средствами языка.

Для изучения особенностей понимания и использования детьми старшего дошкольного возраста метафоры и других средств образности был проведен констатирующий эксперимент с детьми старшего дошкольного возраста. Было обследовано 168 детей старшего дошкольного возраста.

Целью эксперимента выступало выявление особенностей понимания детьми старшего дошкольного возраста метафорических загадок. Для решения этого вопроса использовалась адаптированная методика выявления уровня образности речи дошкольников, разработанная О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной [20, с. 160–240].

Эксперимент проводился в несколько этапов. На одном из этапов эксперимента детям предлагалось отгадать несколько метафорических загадок. Дошкольники достаточно легко справились с загадкой о еже: «Под соснами, под ёлками лежит клубок с иголками». Затруднение у детей вызвали загадки о белке («С ветки на ветку, // Быстрый, как мяч, // Скачет по лесу // Рыжий циркач. // Вот на лету он шишку сорвал, // Прыгнул на ствол // И в дупло убежал») и лисе («За деревьями, кустами // Промелькнуло быстро пламя. // Промелькнуло, пробежало, // Нет ни дыма, ни пожара»).

Большинство детей при отгадывании этих загадок отмечали один признак, игнорируя другие признаки отгадываемого объекта, что доказывает незрелость комплексного восприятия. Так, на вопрос: «С чем сравнили белку? На кого она похожа в этой загадке?» – у детей возникает ассоциативная модель, в основе которой лежит сравнение белки с мячом, так как белка «как мяч прыгает» (Вика, 6 лет), «она прыгает и мяч прыгает» (Семён, 5 лет), «она тоже прыгает» (Кирилл, 5,5 лет), «потому что круглая, как мячик» (Саша, 6 лет), при этом полностью отсутствует понимание в этой загадке метафоры «рыжий циркач».

Другая группа дошкольников обратила внимание в загадке о лисе на быстроту передвижения объекта и при вопросе: «Почему ты считаешь, что это лиса? Отвечали, используя значимые качества лисы, присущие и другим животным: «Лиса выбегает быстро» (Даша, 6 лет); «Лиса, которая обгоняет быстро» (Вика, 5 лет); «Лиса, хитрая и очень быстро немножко бегают» (Настя, 6 лет); «Лиса быстрая» (Аня, 6 лет); «она шустрая» (Даша, 5 лет); «она быстро бегают» (Василий, 5 лет); «она перебежала» (Вероника, 5 лет). Последняя группа не смогла ответить на вопрос педагога «Как называют лису в этой загадке? С чем её сравнили?», потому что ребята обратили внимание только на быстроту объекта в загадке и отождествили это свойство с повадками лисы.

Только 8 % детей провели ассоциацию по цвету, иллюстрируя свой выбор ответа метафорической парой лиса – пламя. Эти дети легко понимали метафорический перенос и в ответах педагогу говорили, что лису по-другому называют в загадке пламенем: «потому что она красная (Оля, 5 лет)», «они с пламенем цвета одинакового» (Катя, 6 лет); «лиса рыжая с огнём» (Егор, 5 лет); «лиса похожа на огонь» (Катя, 6 лет); «она красная» (Семён, 5 лет); «она оранжевая» (Сергей, 5 лет); «с пожаром, потому что она – красная» (Семён, 5 лет).

С опорой на внешнее и функциональное сходство лисы с пламенем свои ответы выстроили только 6 % детей: «потому что она быстрая и по цвету» (Вероника, 5 лет); «потому что она красная и быстрая» (Сергей, 5 лет), «лиса, потому что рыжая, хитрая и быстрая» (Алёна, 6 лет).

10 % испытуемых предприняли попытку сочинить метафорическую загадку на основе сравнения (сохранена лексика авторов): «Белый, как клубок, прыгает и скачет, незаметно его на снеге» (Семён, 5 лет); «Прыгает, как мячик, в конуре живет, пушистый как клубок» (Вика, 5 лет); «Он серый и белый, прыгает, как прыгун, и он быстро не прыгает, а может, и прыгает» (Дима, 5 лет), «Любит капусту, летом в серой куртке и он боится лису и волка» (Никита, 6 лет).

Результаты эксперимента показали, что метафорические загадки вызвали затруднения у детей как в отгадывании, так и в понимании инносказательного образа. Отметим, что эта группа загадок показала у испытуемых наибольшую семантическую активность и была признана ими наиболее интересной, а правильные ответы в объяснении метафоры, попытки подобрать сравнения в составлении собственной загадки позволили сделать вывод о возможности работы по развитию образности речи в старшем дошкольном возрасте.

С целью дальнейшей работы над формированием образной речи старших дошкольников на материале метафорических загадок была разработана система занятий. Большое внимание было уделено отбору разнообразного речевого и наглядного материала. Подчеркнем, что использование наглядного материала на первых этапах обучения помогает ребёнку осознавать образность: при рассматривании у детей развивается наблюдательность, которая занимает ведущее место при работе с языком. Особое место в методике было отдано обучению на материале метафорических загадок.

Рассмотрим некоторые фрагменты работы над образностью речи старших дошкольников.

Одной из задач в работе над формированием образности речи выступало обучение дошкольников старшего возраста восприятию образного содержания загадок и вычленению из текста средства художественной выразительности. Работа в этом направлении проводилась в несколько этапов: от ознакомления со сравнением до осознания метафоры. При изучении сравнения и метафоры использовались игровые приёмы. Дети на занятиях познакомились со сказочными персонажами – Братцем Сравнением и сестричкой Метафорой и пригласили ребят в страну Загандию. Этот приём позволил детям быстрее запомнить название и стилистические особенности тропов, мотивировал детей на отгадывание загадок и сочинительство собственных загадок.

Для формирования навыка отбора специфических свойств объекта, связанных с его формой, детям было предложено несколько игр, результатом которых явились сравнения заданных предметов по разным признакам: у ребят арбуз «круглый, как мяч» (Маша, 5 лет), кран большой, как «трансформер» (Вика, 6 лет), лимон желтый, как цыпленок. В игре «Что такое и кто такой же?» детям предлагалось найти сходные по общим признакам пары объектов-предметов с применением картинок. При сравнении педагог обращал внимание на реалистичность и верное выделение свойств объекта в качестве сравнения. Например, зайца дети сравнивали с мячом, пыльной дорогой: «Он (заяц) стремительный и быстрый, как мяч» (Миша, 5,5 лет); «летом заяц серый, словно пыль с дороги» (Катя, 6 лет). Игровой прием «сундучок загадок» познакомил детей с волшебной моделью, которая помогала им сочинять загадки. В основе модели лежат буквы - символы с определенным содержанием. Рассмотрим пример модели при сочинении загадки про ежа: *Ф*- форма, дети должны найти сравнения по форме («еж – круглый, как солнце» (Вика, 6 лет), «глазки круглые, как пуговицы» (Динара, 5 лет)); *Р* – рельеф- сравнения, в основе которых лежат тактильные ощущения от объекта, визуальные или точные, знакомые детям. Понятно, что не все дети трогали ежа руками, но, посмотрев на его шкурку, большинство

детей скажет, что он – колючий. В нашем случае появляется сравнение («колючий, как ёлка» (Лена, 6 лет); У – умения, что умеет делать этот объект, в чем его особенность («пыхтит, как паровоз, и собирает яблоки, шишки» (Кира, 6 лет). Эта модель помогла создать загадку о еже совместно с ребятами: «Круглый, как солнышко, колючий, как ёлка, с глазками-пуговками по лесу идет, пыхтит, как паровоз, яблоки несет».

В заключение отметим, что по результатам экспериментальной работы можно сделать вывод о том, что успешные результаты деятельности по формированию образности речи на материале метафорических загадок у старших дошкольников требуют кропотливой работы и должны обеспечиваться рядом условий, соблюдение которых позволит развить коммуникативную компетенцию и сформировать у дошкольников чувственное восприятие мира. К таким условиям относятся: осуществление интегрированности всех сторон речевого развития в процессе использования метафорических загадок (фонетической, лексической, грамматической); осознание детьми необходимости использования образных средств языка для повышения выразительных возможностей речи; понимание детьми жанрового своеобразие загадок и их использование в самостоятельном словесном творчестве; формирование мотивационного пространства через использование современных интерактивных методов и педагогических приёмов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богуславская Н.В., Капинос В.И., Купалова А.Ю. Методика развития речи на уроках русского языка. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1991. 240 с.
2. Лосев А.Ф. Проблема художественного стиля. Киев: Киевская академия Евробизнеса, 1994. 288 с.
3. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. 5-е изд., испр. и доп. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.
4. Голуб И.Б. Литературное редактирование. М.: Логос, 2010. 432 с.
5. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Ю.Г. Русский язык и культура речи. Ростов н/Д.: Феникс, 2001. 544 с.
6. Богданова Л.И. Стилистика русского языка и культура речи. Лексикология речевых действий. М.: Наука, 2011. 248 с.
7. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой. М.: Педагогика, 1985. 200 с.
8. Сапогова Е.Е. Вниз по кроличьей норе: метаморфоза и нонсенс в детском воображении // Вопросы психологии. 1996. № 2. С. 5–13.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
10. Выготский Л.С. Психология искусства. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 480 с.
11. Скляревская Г.Н. Метафора в системе языка. СПб.: Наука, 1993. 246 с.
12. Федоров А.И. Образная речь. Новосибирск: Наука, 1985. 199 с.
13. Солодилова М.А. Метафора: когнитивные основы оценочности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. № 11. С. 118–123.
14. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
15. Геворкян И.А. Когнитивная теория метафоры Эрла Маккормака // Филология и культура. 2012. № 1. С. 18–21.
16. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. Стилистика русского языка. М.: Флинта, 2008. 464 с.
17. Яшина В.И., Алексеева М.М. Теория и методика развития речи детей. М.: Академия, 2013. 448 с.
18. Аникин В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки, детский фольклор. М.: Учпедгиз, 1957. 240 с.
19. Шадрин Л.Г., Семёнова Н.В. Развитие речи-рассуждения у детей 5-7 лет. М.: ТЦ Сфера, 2012. 64 с.
20. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М.: ВЛАДОС, 2004. 288 с.

REFERENCES

1. Boguslavskaya N.B., Kapinos V.I., Kupalova A.Yu. *Metodika razvitiya rechi na urokakh russkogo yazyka* [Methodology of speech development during the Russian language classes]. 2nd ed. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991. 240 p.
2. Losev A.F. *Problema khudozhestvennogo stilya* [The problem of literary style]. Kiev, Kievskaya akademiya Evrobiznesa Publ., 1994. 288 p.
3. Zherebilo T.V. *Slovar lingvisticheskikh terminov* [Linguistic terms dictionary]. 5th ed. Nazran', Piligrim Publ., 2010. 486 p.
4. Golub I.B. *Literaturnoe redaktirovanie* [Literary editing]. Moscow, Logos Publ., 2010. 432 p.
5. Vvedenskaya L.A., Pavlova L.G., Kashaeva Yu.G. *Russkiy yazyk i kultura rechi* [Russian language and culture of speech]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2001. 544 p.
6. Bogdanova L.I. *Stilistika russkogo yazyka i kultura rechi. Leksikologiya rechevykh deystviy* [Russian language stylistics and culture of speech. Lexicology of verbal activity]. Moscow, Nauka Publ., 2011. 248 p.
7. Poddyakov N.N., Govorkova A.F., ed. *Razvitiye myshleniya i umstvennoye vospitanie doshkolnika* [The development of thinking and intellectual education preschool children]. Moscow, Pedagogika Publ., 1985. 200 p.
8. Sapogova E.E. Down the rabbit hole: metamorphose and nonsense in children's imagination. *Voprosy psikhologii*, 1996, no. 2, pp. 5–13.
9. Rubinshteyn S.L. *Problemy obshchey psikhologii* [Problems of general psychology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1973. 424 p.
10. Vygotskiy L.S. *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of art]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 1998. 480 p.
11. Sklyarevskaya G.N. *Metafora v sisteme yazyka* [Metaphor in language system]. Sankt Petersburg, Nauka Publ., 1993. 246 p.
12. Fedorov A.I. *Obraznaya rech* [Tropology]. Novosibirsk, Nauka Publ., 1985. 199 p.
13. Solodilova M.A. Metaphor: cognitive basis of valuation. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013, no. 11, pp. 118–123.
14. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka* [Language and the world of man]. 2nd ed. Moscow, Yazyki russkoy kultury Publ., 1999. 896 p.

15. Gevorkyan I.A. Cognitive theory of metaphor by Earl Maccormac. *Filologiya i kultura*, 2012, no. 1, pp. 18–21.
16. Kozhina M.N., Duskaeva L.R., Salimovskiy V.A. *Stilistika russkogo yazyka* [Russian stylistics]. Moscow, Flinta Publ., 2008. 464 p.
17. Yashina V.I., Alekseeva M.M. *Teoriya i metodika razvitiya rechi detey* [Theory and methodology of development of speech of children]. Moscow, Akademiya Publ., 2013. 448 p.
18. Anikin V.P. *Russkie narodnye posloviцы, pogovorki, zagadki, detskiy folklor* [Russian folk proverbs, sayings, riddles, childlore]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1957, 240 p.
19. Shadrina L.G., Semenova N.V. *Razvitie rechi-rassuzhdeniya u detey 5-7 let* [Development of speech-reasoning of 5-7 years old children]. Moscow, TTs Sfera Publ., 2012. 64 p.
20. Ushakova O.S., Strunina E.M. *Metodika razvitiya rechi detey doshkolnogo vozrasta* [Methodology of development of speech of preschoolers]. Moscow, VLADOS Publ., 2004. 288 p.

SPECIAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF SPEECH IMAGERY OF SENIOR PRESCHOOLERS USING THE METAPHORICAL RIDDLES

© 2016

M.N. Averina, postgraduate student

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

Keywords: education; pedagogics; communicative competence of preschoolers; development of speech; imagery speech; metaphorical riddle; expressiveness; words figurative meaning; metaphor; riddle; ambiguous words.

Abstract: The issue of formation of speech culture of senior preschoolers is one of the most important tasks of modern education. The paper shows the role of communicative competence as the tool for the socialization of a preschooler personality, mental formation and development of thinking of senior preschoolers. The author says about the comprehensiveness of the notion of “imagery” in modern science, notes that the emotional-expressive tone becomes the unique characteristic of imagery speech. The paper pays particular attention to the senior preschool age as the most sensitive period of formation of imagery speech and understanding of imagery means by the senior preschoolers using the material of metaphorical riddles. The process of development of speech imagery of senior preschool children on the material of metaphorical riddles is the subject of the study. The paper analyzes the data of ascertaining experiment, which was aimed at the study of special aspects of understanding and application of metaphors and other imagery means by senior preschool children. The author gives the results of the experiment showing the nature of difficulties during the interpretation of metaphors by children and self-selection of metaphors for the description of an object. In particular, the author notes the difficulties in understanding the figurative meanings of the words, recognition of metaphor in the text, understanding its figurative meaning and difficulties in creation own metaphorical riddles. These data allow making the conclusion that children under test have the insufficient level of development of speech imagery. At the same time, the individual cases of proper metaphor interpretation allow assuming that the formation of imagery speech of preschool children is possible using metaphorical riddles. The development of linguo-motivational space through the use of modern interactive methods and pedagogical techniques is the precondition for such formation.

ВОЗМОЖНОСТИ ВЛИЯНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С СЕМЬЕЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ СЕМЕЙНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

© 2016

Д.Д. Буланова, аспирант кафедры «Дошкольная педагогика и психология»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: формирование семейной принадлежности; взаимодействие дошкольной образовательной организации с семьей; этапы работы воспитателя с родителями.

Аннотация: В статье рассматривается одно из актуальных направлений работы дошкольной образовательной организации – взаимодействие с семьями воспитанников с целью формирования семейной принадлежности у детей. Подчеркивается значимость семьи как института социализации дошкольника. Обозначены трудности, с которыми сталкиваются педагогические работники в ходе взаимодействия с семьей: непонимание родителями своей роли в воспитании ребенка и становлении его личности, недостаточное владение методами и средствами по формированию принадлежности к семье у ребенка. В статье перечислены принципы (систематичности, последовательности, активности и сотрудничества), раскрыты этапы работы педагогов с семьями, которые предполагают включение сначала когнитивного, а затем деятельностного компонента. Отмечается, что первый этап направлен на формирование осознания родителями своей значимости в воспитании детей, осознания необходимости формирования у детей семейной принадлежности. Второй этап посвящен овладению родителями способами взаимодействия с детьми в семейных условиях, а третий этап предполагает расширение полученного опыта. Перечислены методы и формы работы с родителями на каждом этапе, направленные на привлечение родителей воспитанников к формированию семейной принадлежности у детей. Особо подчеркивается актуальность применения дистанционных форм взаимодействия педагогов с семьями воспитанников: проведение вебинаров, ведение педагогами своих сайтов, блогов, создание форумов. Данные формы являются современными. В статье также обозначено, что данные формы взаимодействия педагогов с родителями являются инновационными и пока не получили широкого распространения. Поднимается вопрос о необходимости повышения квалификации воспитателей дошкольных образовательных организаций в области взаимодействия с семьями воспитанников.

Одним из направлений социально-коммуникативного развития дошкольников является формирование у них уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, что является началом формирования основ гражданственности и патриотизма [1].

В образовательных программах дошкольного образования ставятся задачи по формированию представлений детей о семье, ее членах, о родственных отношениях (сын, мама, папа, дочь, бабушка, дедушка и т. д.), о профессиях родителей, общественной значимости их труда, о возможности оказывать посильную помощь членам своей семьи, об истории семьи, роли разных поколений семьи в истории страны [2–6].

Воспитатели дошкольных образовательных организаций применяют разнообразные формы и методы взаимодействия с детьми, направленные на формирование у воспитанников семейной принадлежности. Однако практика показывает, что взаимодействия в системе педагог-ребенок оказывается недостаточно для решения поставленных задач. Немаловажную роль в данном процессе играет семья.

Семья является первым институтом социализации ребенка, в ней закладываются моральные ценности, установки, отношения, навыки взаимодействия с окружающими и многое другое [7]. Родители являются наиболее значимыми авторитетами для ребенка-дошкольника, именно они выступают образцом для подражания, передают ребенку свой опыт (А.В. Козлова, Т.А. Куликова, Г.А. Карabanова, Г.Г. Филипова, Т.В. Андреева, Э.Г. Эйдемиллер, Л.Б. Шнейдер и др.) [8–20]. Таким образом, семья оказывает на ребенка большее воздействие, чем другие социальные институты, в частности

дошкольная образовательная организация. Однако многочисленные исследования свидетельствуют о том, что не все родители воспитанников в полной мере используют доступный им воспитательный потенциал по разным причинам: одни не желают прилагать усилия, другие не владеют специальными педагогическими знаниями [21, с. 39–41].

Следовательно, педагоги дошкольной образовательной организации, обладающие профессиональными знаниями и умениями, должны помочь в раскрытии воспитательного потенциала семьи.

Одним из направлений работы дошкольных образовательных организаций является взаимодействие с семьями, осуществление педагогического просвещения родителей воспитанников, привлечение родителей к педагогическому процессу дошкольной образовательной организации. К настоящему моменту имеется достаточно большое количество исследований в данной области.

Выделены блоки работы с родителями. Первый блок направлен на педагогическое просвещение родителей. Его целью является повышение педагогической грамотности родителей. Формами работы с родителями в рамках данного блока являются: родительские собрания, консультации, лекции, семинары, открытые занятия, работа творческих групп по интересам и другие. Второй блок направлен на создание условий для включения родителей в планирование, организацию и контроль за деятельностью дошкольной организации. Работа с родителями ведется в следующих формах: соревнования, викторины, конкурсы, кружки, выпуски газеты, совместные мероприятия (О.В. Солодянкина) [22, с. 13].

Раскрыты этапы работы воспитателя с коллективом родителей: подготовка воспитателя к общению с родителями, установление доброжелательных взаимоотношений, формирование у родителей более полного образа своего ребенка, ознакомление воспитателя с проблемами семьи, совместное исследование и формирование личности ребенка (В.А. Петровский, В.П. Дуброва) [23].

Кафедрой дошкольной педагогики и психологии Тольяттинского государственного университета под руководством профессора О.В. Дыбиной были разработаны технологии формирования у дошкольников направленности на мир семьи [24–26].

Мы пришли к выводу о том, что важно, чтобы взаимодействие с родителями по формированию принадлежности к семье у детей-дошкольников осуществлялось на основе принципов систематичности, последовательности, активности и сотрудничества. Сложность взаимодействия с родителями заключается в том, что в данном случае воспитателям приходится иметь дело со взрослыми сформированными личностями, у каждой из которых свое устоявшееся мировоззрение, моральные принципы, стиль общения, степень доверия и другие особенности. Педагогам нелегко перестроить взгляды некоторых родителей и вывести их на сотрудничество. Проблема также заключается в низком авторитете профессии педагога в обществе и недостаточной профессиональной компетенции воспитателей во взаимодействии с родителями воспитанников.

Работа с родителями должна строиться поэтапно.

На первом этапе необходимо сформировать осознание родителями важности формирования семейной принадлежности у детей, своей роли в данном процессе, осознание необходимости сотрудничества с воспитателями. В результате первого этапа родители должны заинтересоваться и занять активную позицию в педагогическом процессе.

На втором этапе оказывать индивидуальную помощь родителям, поддерживать их стремление к позитивным взаимоотношениям с детьми, обучить способам формирования принадлежности к семье у детей в домашних условиях. Результатом второго этапа должна стать коррекция детско-родительских отношений, результативность применения родителями методов, которые предложили им педагоги.

На третьем этапе обогатить опыт родителей, поведенческий репертуар, привлекать к активным формам взаимодействия, к участию в образовательном процессе детского сада. В результате третьего этапа могут зародиться новые семейные традиции, способы проведения досуга.

На первом этапе работа строится в системе «воспитатель – родитель», на втором и третьем этапе: «воспитатель – родитель», «родитель – ребенок», «воспитатель – родитель – ребенок».

Таким образом, сначала ведется работа над когнитивным компонентом – включаются новые установки через осознание собственной значимости в воспитании ребенка, активная позиция, а затем над деятельностным – выстраивается целесообразный поведенческий репертуар. Также важно, чтобы в процессе взаимодействия с семьей воспитатель руководствовался принципом этичности и не нарушал «границ семьи».

Формами и методами работы с родителями выступают родительские собрания, индивидуальные и групповые консультации, беседы, мастер-классы, семейные клубы, метод проектов, создание мини-музеев, тренинги, привлечение родителей к организации праздников в детском саду, к участию в соревнованиях, выставках [25; 26].

Следует отметить, что в последнее время популярность начинают приобретать инновационные формы взаимодействия с родителями, а именно дистанционные формы работы, основанные на применении технических средств, сети Интернет. К ним относятся: проведение вебинаров, видеоконференций, ведение педагогами личных сайтов, где родители могут оставлять отзывы и комментарии, создание интернет-блогов, форумов, на которых родители имеют возможность общаться с педагогами и между собой, обмениваться мнениями и опытом. Данная форма привлекательна возрастанием интереса к использованию технических устройств, а также удобна, так как доступна в любое время, не требует личного присутствия, траты времени и ресурсов на перемещение.

Дистанционные формы взаимодействия с родителями только начинают внедряться в образовательный процесс дошкольных образовательных организаций и пока еще не получили широкого распространения. Причиной тому является отсутствие навыков работы с техническими средствами у многих воспитателей, психологический барьер к их применению. Сложившуюся ситуацию можно решить путем организации курсов повышения квалификации, проведения семинаров, мастер-классов для воспитателей дошкольных образовательных организаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. РФ. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования Российской Федерации: от 17 октября 2013 г. N 1155 // Российская газета. 2013. 25 ноября.
2. От рождения до школы: примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. М.: Мозаика-Синтез, 2014. 333 с.
3. Бабаева Т.И., Гогоберидзе А.Г., Солнцева О.В. Детство: примерная образовательная программа дошкольного образования. СПб.: Детство-Пресс, 2014. 280 с.
4. Гамова С.Н., Герасимова Е.Н., Деркунская В.А. Успех: примерная основная образовательная программа дошкольного образования. М.: Просвещение, 2014. 256 с.
5. Истоки: примерная образовательная программа дошкольного образования. М.: ТЦ Сфера, 2014. 161 с.
6. Радуга: примерная основная образовательная программа дошкольного образования. М.: Просвещение, 2014. 256 с.
7. Дорохина Н.А. Взаимодействие старшего поколения семьи с детьми дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2009. 16 с.
8. Козлова А.В. Работа ДОУ с семьей. М.: ТЦ Сфера, 2005. 112 с.
9. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М.: Академия, 1999. 232 с.

10. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
11. Филиппова Г.Г. Психология материнства. М.: Институт Психотерапии, 2002. 240 с.
12. Андреева Т.В. Семейная психология. СПб.: Речь, 2004. 244 с.
13. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2008. 672 с.
14. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. М.: Академический проект, 2006. 768 с.
15. Ремезова Л.А., Сирик И.Ю., Лукомская А.А. Информационно-коммуникационные технологии как инструмент нового формата взаимодействия дошкольной организации и семьи в социализации ребенка с задержкой психического развития // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 102–105.
16. Шкрыль Н.М., Шарафутдинова Л.Н. Взаимодействие дошкольной организации и семьи в вопросах развития у детей творческого потенциала // Самарский научный вестник. 2014. № 1. С. 124–127.
17. Кагуй Н.В., Хабибулина И.З. Поликультурное воспитание в дошкольной организации // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 139–144.
18. Низамова Х.М. Правовое воспитание дошкольников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 52–54.
19. Галеева Е.В., Галкина И.А. Психологические и психолингвистические аспекты вербализации эмоций у дошкольников // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 53–55.
20. Лемешук М.А. Проблема общения у детей с общим недоразвитием речи в научных трудах исследователей // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 88–90.
21. Дыбина О.В. Приоритетность семьи в воспитании и развитии детей. Развитие семейных ценностей посредством музея семьи. Тольятти: ТГУ, 2006. С. 39–41.
22. Солодянкина О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей. М.: АРКТИ, 2006. 80 с.
23. Дуброва В.П. Теоретико-методические аспекты взаимодействия детского сада и семьи. Минск: ЮНИСЕФ, 2009. 234 с.
24. Технологии формирования у ребенка направленности на мир семьи / под ред. О.В. Дыбиной. Ульяновск: А.В. Качалин, 2010. 152 с.
25. Технология культурных практик формирования у ребенка направленности на мир семьи / под ред. О.В. Дыбиной. М.: Центр педагогического образования, 2014. 144 с.
26. Технология клубной деятельности формирования у ребенка направленности на мир семьи / под ред. О.В. Дыбиной. М.: Центр педагогического образования, 2015. 96 с.
27. Ванюхина Н.В., Скоробогатова А.И. Развитие психолого-педагогической готовности родителей к обучению детей в школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 116–118.
28. Низамова Х.М. Праздники как форма взаимодействия педагогов, родителей и детей в инклюзивной группе // Карельский научный журнал. 2015. № 2. С. 40–41.
29. Низамова Х.М. Роль музейной педагогики в воспитании дошкольников // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 3. С. 28–30.

REFERENCES

1. RF *Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart doshkolnogo obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii of 17 October, 2013 N 1155* [Federal State Educational Standard of Preschool Education of the Russian Federation: dated October 17, 2013 N 1155]. *Rossiyskaya gazeta*, 2013, 25 October.
2. Veraksa N.E., Komarova T.S., Vasileva M.A., ed. *Ot rozhdeniya do shkoly: primernaya obshcheobrazovatel'naya programma doshkolnogo obrazovaniya* [From birth to school: sample educational programme of pre-school education]. Moscow, Mozaika-Sintez Publ., 2014. 333 p.
3. Babaeva T.I., Gogoberidze A.G., Solntseva O.V. *Detstvo: primernaya obrazovatel'naya programma doshkolnogo obrazovaniya* [Detstvo: sample educational programme of preschool education]. Sankt Petersburg, Detstvo-Press Publ., 2014. 280 p.
4. Gamova S.N., Gerasimova E.N., Derkunskaia V.A. *Uspekhi: primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma doshkolnogo obrazovaniya* [Uspekhi: sample educational programme of preschool education]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2014. 256 p.
5. *Istoki: primernaya obrazovatel'naya programma doshkolnogo obrazovaniya* [Istoki: sample educational programme of preschool education]. Moscow, TTsSfera Publ., 2014. 161 p.
6. *Raduga: primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma doshkolnogo obrazovaniya* [Raduga: sample educational programme of preschool education]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2014. 256 p.
7. Dorokhina N.A. *Vzaimodeystvie starshego pokoleniya semi s detmi doshkolnogo vozrasta*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Interaction of the family older generation with children of preschool age]. Moscow, 2009. 16 p.
8. Kozlova A.V. *Rabota DOU s semei* [Dealing of a nursery school with a family]. Moscow, TTs Sfera Publ., 2005. 112 p.
9. Kulikova T.A. *Semeynaya pedagogika i domashnee vospitanie* [Family pedagogy and home education]. Moscow, Akademiya Publ., 1999. 232 p.
10. Karabanova O.A. *Psikhologiya semeinykh otnosheniy i osnov ysemeynogo konsultirovaniya* [Family psychology and basics of family counseling]. Moscow, Gardariki Publ., 2005. 320 p.
11. Filippova G.G. *Psikhologiya materinstva* [Psychology of motherhood]. Moscow, Institut Psikhoterapii Publ., 2002. 240 p.
12. Andreeva T.V. *Semeynaya psikhologiya* [Family psychology]. Sankt Petersburg, Rech' Publ., 2004. 244 p.
13. Eydemiller E.G., Yustitskis V. *Psikhologiya i psikhoterapiya semi* [Psychology and psychotherapy of a family]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2008. 672 p.
14. Shneyder L.B., *Semeynaya psikhologiya* [Family psychology]. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 2006. 768 p.

15. Remezova L.A., Siriki Yu., Lukomskaya A.A. Information and communication technology as a new format tool for interaction of preschool organizations and families in socialization. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 4, pp. 102–105.
16. Shkryl N.M., Sharafutdinova L.N. Interaction of a preschool institution and a family in matters of children's creativity. *Samarskiy nauchnyy vestnik*, 2014, no. 1, pp. 124–127.
17. Kaguy N.V., Khabibulina I.Z. Multicultural education at preschool organization. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego plyus*, 2014, no. 4, pp. 139–144.
18. Nizamova Kh.M. Legal education of preschool children. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 3, pp. 52–54.
19. Galeeva E.V., Galkina I.A. Psychological and psycholinguistics aspects of emotions verbalization of preschoolers. *Karelskiy nauchnyy zhurnal*, 2014, no. 1, pp. 53–55.
20. Lemeshchuk M.A. The problem of socializing children with general speech underdevelopment in scientific works of researchers. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2014, no. 4, pp. 88–90.
21. Dybina O.V. *Prioritetnost semi v vospitanii i razviii detey. Razvitie semeynykh tsennoyey posredstvom muzeya semi* [Priority of the family in the upbringing and development of children. Development of family values through the family museum]. Togliatti, TLtSu Publ., 2006, pp. 39–41.
22. Solodyankina O.V. *Sotrudnichestvo doshkolnogo uchrezhdeniya s semeiy* [Cooperation of preschool institutions with family]. Moscow, ARKTI Publ., 2006. 80 p.
23. Dubrova V.P. *Teoretiko-metodicheskie aspekty vzaimodeystviya detskogo sada i semi* [Theoretical and methodological aspects of interaction between a nursery school and family]. Minsk, YuNISEF Publ., 2009. 234 p.
24. Dybina O.V., ed. *Tekhnologii formirovaniya u rebenka napravlenosti na mir semi* [Technology of formation of child's focus on the family world]. Ulyanovsk, A.V. Kachalin Publ., 2010. 152 p.
25. Dybina O.V., ed. *Tekhnologiya kulturnykh praktik formirovaniya u rebenka napravlenosti na mir semi* [Technology of cultural practices of the formation of the child's focus on the family world]. Moscow, Tsentr pedagogicheskogo obrazovaniya Publ., 2014. 144 p.
26. Dybina O.V., ed. *Tekhnologiya klubnoy deyatelnosti formirovaniya u rebenka napravlenosti na mir semi* [Technology of club activity in forming the child's focus on the family world]. Moscow, Tsentr pedagogicheskogo obrazovaniya Publ., 2015. 96 p.
27. Vanyukhina N.V., Skorobogatova A.I. Development of psycho-pedagogical readiness of parents to education of their children at school. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 4, pp. 116–118.
28. Nizamova Kh.M. Holidays as a form of interaction between teachers, parents and children in the inclusive group. *Karelskiy nauchnyy zhurnal*, 2015, no. 2, pp. 40–41.
29. Nizamova Kh.M. The role of museum pedagogy in the education of preschool children. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2014, no. 3, pp. 28–30.

INFLUENCE OF INTERACTION BETWEEN EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS WITH THE FAMILY ON THE FORMATION OF PRESCHOOLERS FAMILY IDENTITY

© 2016

D.D. Bulanova, post-graduate student of chair “Preschool pedagogy and psychology”
Togliatti state University, Togliatti (Russia)

Keywords: forming of family identity; interaction of pre-school educational institution with the family; stages of the educator's activity with parents.

Abstract: The paper discusses one of the important activities of preschool educational organization – interaction with families aimed at forming children's family identity. The importance of the family is emphasized as of an institution for the socialization of a preschool child. Difficulties which the teaching staff is facing in the course of interaction with the family are mentioned. They are the following: parents' misunderstanding of their role in children's education and development of their personality, insufficient skills in applying methods and techniques in the formation of the child's family identity. The paper lists the principles (regularity, consistency, activity, and collaboration), discloses stages of the educator's work with families, which first of all involve the inclusion of cognitive and then the action component. It is noted that the first stage is aimed at the formation of parents' awareness of their importance in the education of children, as well as awareness of the need to form family identity in their children. The second stage focuses on mastering the ways parents interact with children in the family environment. And the third stage involves expanding this experience. The author lists the methods and forms of work with parents at every stage in order to engage the parents into the formation of children's family identity. The paper particularly focuses on the relevance of the use of remote forms of interaction between educators and the families of children, such as webinars, educators' websites and blogs, various forums. These forms are considered modern. The paper also indicates these forms of interaction between educators and parents as innovative and not widely used so far. The question is raised about the necessity of proficiency enhancement of educators working at preschool educational institutions on the issues of interaction with families.

СИСТЕМА НАУЧНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОРПОРАТИВНОЙ СРЕДЕ

© 2016

О.А. Захарова, кандидат педагогических наук,
начальник управления дистанционного обучения и повышения квалификации
Донской государственной технической университет, Ростов-на-Дону (Россия)
Г.В. Ахметжанова, доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой педагогики и методик преподавания
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: научное обеспечение; дополнительное профессиональное образование; корпоративная среда; повышение квалификации; переподготовка специалистов; единый центр повышения квалификации; корпоративное сотрудничество; технология информационной поддержки; системообразующий фактор; топология «кольцо сайтов»; учебный модуль; поликомпонентная модель.

Аннотация: При создании системы научного обеспечения педагогического процесса целью избирается формирование профессиональных компетенций. В статье рассматривается технология создания системы научного обеспечения дополнительного профессионального образования, указана возможность создания информационно-образовательной корпоративной среды, участниками которой могут стать образовательные организации и промышленные предприятия, осуществляющие сетевую форму реализации образовательных программ в едином центре корпоративного обучения. Авторы рассматривают сетевое взаимодействие как целенаправленное информационное взаимодействие отдельных образовательных, производственных и коммерческих предприятий, имеющих общую регламентированную цель, поддерживаемую нормативно-законодательными актами и договорами, что создает условия для создания информационно-образовательной корпоративной среды.

В статье рассматривается корпоративное обучение как непрерывный процесс совершенствования профессиональных знаний, умений и опыта специалистов предприятия, превращения его в достояние предприятия с помощью специальных методов и разнообразных форм организации учебного процесса в условиях системы повышения квалификации нового типа, обладающей эмерджентными свойствами и непрерывностью. Педагогический процесс в системе дополнительного профессионального образования рассматривается как способ организации отношений между обучающимися и преподавателями и характеризуется целенаправленным отбором факторов для развития участников: как внутренних, так и внешних. Статья предназначена как для преподавателей, так и специалистов производства.

Разработка стратегии развития научного обеспечения системы дополнительного профессионального образования (ДПО) специалистов базируется на изучении опыта ведущих вузов России, Европы и США. В ходе исследования установлено, что необходимым условием эффективности процесса повышения квалификации и переподготовки специалистов дополнительного профессионального образования может стать интеграция вузов и промышленных предприятий в новые педагогические сообщества, объединенные общей корпоративной средой [1–3].

Наиболее приемлемая форма для работодателя и университета на сегодняшний день – это создание корпоративных структур для повышения квалификации и переподготовки специалистов совместно с учебными заведениями.

В последние десятилетия в системе повышения квалификации и переподготовки специалистов возникли обстоятельства, требующие корпоративного сотрудничества нескольких образовательных и производственных объектов: как кафедр и центров различных вузов, так и корпоративных учебных и ресурсных центров предприятий и холдингов для уникального обучения каждого специалиста. Изучение различных форм обучения специалистов позволило определить, что в настоящее время под корпоративным обучением понимается качественно новый, прогрессивный вид обучения, возникший в последней трети XX века благодаря но-

вым техническим и технологическим возможностям, появившимся на основе решения крупных корпораций готовить специалистов «под себя» [4–6].

Нами разработана новая организационная форма корпоративного сотрудничества – Единый центр повышения квалификации преподавателей вузов, сотрудников заводов, холдингов и машиностроительных кластеров. Сейчас сетевое взаимодействие – достаточно распространенная технология информационной поддержки производственного и академического партнерства, но для повышения мастерства специалистов, где практическая компонента имеет определяющее значение, сетевое взаимодействие актуально как для вузов, так и для промышленных предприятий, функционирующих в общей информационно-образовательной корпоративной среде. Среди основных преимуществ сетевого взаимодействия нами отмечены: быстрое реагирование на внешние и внутренние изменения посредством модификации и привлечения новых компонентов; открытость и доступность для включения в процесс большего числа участников; необходимость концентрации ресурсов и деятельности на самых значимых направлениях образовательной деятельности; оптимизация деятельности преподавателей и тьюторов; вовлечение в корпоративное обучение ведущих ученых и специалистов по отраслям; внедрение передового опыта; получение синергетического эффекта за счет внутрисетевого обмена данными; мобильность и гибкость [7–9].

Продуктивным вариантом оптимизации проблемы выбора индивидуальной программы является переход на модульную структуру компоновки образовательных программ и дистанционные технологии обучения специалистов. Разработанная структура учебного модуля позволяет организовать формирование программ повышения квалификации по запросам специалистов и корпораций. Учебный модуль может быть при необходимости дополнен электронными справочными изданиями и словарями; ссылками на: базы данных, сайты, справочные системы, открытые ресурсы, тематические форумы [10–12].

Программа повышения квалификации каждого специалиста по технологии реализации должна быть индивидуальной и групповой. Эти два подхода могут одновременно реализовываться в условиях, когда индивидуальная образовательная программа комплектуется из модулей, разработанных специалистами ведущих университетов и предприятий в соответствии с принятыми предписаниями [13–23].

Нами определено, что системообразующим фактором системы ДПО выступает принцип профессиональной целесообразности, выполнение требований которого способствует достижению цели подготовки специалиста для наукоемкого инновационного производства.

Концепция системы научного обеспечения ДПО лежит в основе педагогического моделирования и проектирования в агрегированном варианте, включающем: модель единого центра корпоративного обучения в информационно-образовательной корпоративной среде; модель информационно-образовательной корпоративной среды поддержки профессионального обучения на основе топологии «кольцо сайтов»; поликомпонентную модель электронного образовательного модуля для системы ДПО; модель трехфазного обучения с использованием дистанционных технологий.

На основании концепции разрабатываются компоненты модели и технология в ДПО специалистов в Едином центре корпоративного обучения, основанная на принципе интегративности, объединенных ресурсов, требованиях педагогического проектирования: адекватности, системности, этапности, синергетики и деятельностном подходе. Нами разработана структурно-функциональная модель системы научного обеспечения дополнительного профессионального образования, в основе которой лежат перечисленные принципы и требования.

Функционирование процесса корпоративного обучения обеспечивается целостной педагогической системой, которая включает взаимосвязанные подсистемы: управления учебным процессом корпоративного обучения; административно-управленческую; техническую; кадровую; финансовую; маркетинговую; правовую; информационную; безопасности; научных исследований. При разработке модели данной системы применялись приемы и технологии педагогического проектирования, в результате чего определялись основные компоненты, структурные связи и другие существенные параметры разрабатываемой модели. Для осуществления координации многоаспектной непрерывной образовательной деятельности в области повышения квалификации специалистов и возникла необходимость создания единого центра корпоративного обучения, иг-

рающего роль организующего компонента в сетевом взаимодействии [23; 24].

Была апробирована сетевая технология повышения квалификации и переподготовки специалистов. Первая отличительная особенность апробированной системы состоит в том, что проектирование структуры и содержания модулей происходит в соответствии с моделями компетенций ФГОС как специалиста, так и преподавателя, разработанных на основе изучения их профессиональной деятельности. Следующая особенность системы обучения, реализуемой в Центре, состоит в том, что именно там впервые была реализована «лепестковая» модель индивидуальной программы повышения квалификации специалиста. Отличие этой модели от ранее используемых состоит в возможном формировании программ из заданного количества базовых и вариативных модулей, выбираемых специалистом с учетом его личностных и профессиональных наклонностей. На основе «лепестковой» модели для каждого обучающегося были разработаны индивидуальные программы, включающие как базовые модули, так и модули по выбору. Тьюторы рассылали обучающимся электронные ресурсы, которые включали все необходимые материалы, куда входили сведения о других обучающихся (мотивационный этап), учебный контент по базовым и вариативным модулям; рекомендовали выбрать индивидуальное проектное задание и консультировали по изучению каждого модуля и реализации учебных проектов (информационный этап); организовывали чаты «Прогрессивные технологии интернет-обучения» и «Современные технологии в транспортном машиностроении», знакомили обучающихся с правилами ведения Интернет-диалогов (организационный этап); использовали метод экспертов и «мозгового штурма» для изучения проблем экологии и безопасности жизнедеятельности в промышленных областях [25 – 27].

На основе мониторинга подтверждена эффективность применяемой сетевой системы повышения квалификации и переподготовки специалистов. Оценка сформированности всех компетенций после экспериментального обучения стала выше, количество правильных ответов при тестировании возросло.

Результаты проведенного педагогического эксперимента дали возможность утверждать, что разработанная система научного обеспечения ДПО помогла достичь цели внедрения сетевой системы повышения квалификации и переподготовки, а преподавателям вузов и специалистам производства, проходящим обучение в Едином центре корпоративного обучения (ЕЦКО) по разработанной технологии, усовершенствовать свой профессионализм. Создание ЕЦКО является эффективным средством взаимодействия между вузами и инновационными предприятиями. Работодатели получают возможность участвовать в социальной миссии повышения квалификации и переподготовки кадров: в разработке образовательных программ, предоставлять накопленный опыт в качестве контента электронных ресурсов для их практического использования.

На основе компетентностного подхода и созданных моделей сетевой формы повышения квалификации и переподготовки специалистов технического профиля в ЕЦКО в информационно-образовательной корпоративной среде (ИОКС) и динамичного «кольца сайтов»,

учебного модуля для системы корпоративного обучения, поликомпонентной модели представления информационного контента, встроенной системы повышения квалификации разработаны технологии персонализированного обучения специалистов технического профиля в ЕЦКО. Все это способствует подготовке конкурентоспособного специалиста для инновационной экономики страны и позволяет обеспечить траекторию образовательного роста каждого специалиста в соответствии с его личностными особенностями и профессиональными предпочтениями.

Качественное отличие разработанных технологий состоит не только в модульном принципе построения учебных программ и базировании на сетевой форме подготовки специалистов, но и в том, что в процессе обучения используются различные виды профессионального моделирования и проектирования и эти процессы рассматриваются как целевая система, способная к самоорганизации и самоуправлению учебной деятельностью обучаемых.

Проведенный педагогический эксперимент показал, что разработанные методические подходы (модель компетенций, учебные модули) обеспечили достижение цели внедрения – совершенствование профессиональных компетенций преподавателей вузов и специалистов производства, проходящих обучение по разработанным технологиям [28; 29].

Разработанная стратегия развития сетевой формы ДПО специалистов в ЕЦКО призвана ответить на стоящие перед Россией вызовы и угрозы в сфере инновационного развития экономики, современные потребности общества и каждого специалиста; соответствовать тенденциям развития высшего образования в мировых образовательных практиках, которые необходимо учитывать в связи с совершенствованием системы непрерывного образования, целесообразностью разработки новых концептуальных положений по дальнейшему развитию сетевой системы подготовки специалистов с выделением необходимых для этого ресурсов и созданию механизмов их эффективного использования.

При организации единых центров корпоративного обучения (ЕЦКО) на региональном и федеральном уровнях, требующих соблюдения необходимых условий реализации ДПО на основе объединенных ресурсов и корпоративного партнерства, рекомендуется: использование модели системы, имеющей в качестве целевой функции информационно-педагогическую и технологическую поддержку обучения специалистов в единой системе корпоративного обучения; активизация внутренней и внешней мотивации обучающихся с учетом параметров информационно-образовательной корпоративной среды; активное применение знаний, умений, навыков и компетенций в профессиональной деятельности.

Спроектированная в исследовании система научного обеспечения ДПО специалистов дает гарантированный результат и возможность ее использования в широкой педагогической практике.

Проведенное исследование не исчерпывает все возможности научных разработок указанного направления. Продолжением может стать исследование теории и технологий формирования совместной российско-европейской сетевой системы повышения квалифика-

ции и переподготовки специалистов по актуальным современным направлениям науки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вершловский С.Г. Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз. СПб.: Питер, 1998. 161 с.
2. Звонников В.И., Чельшкова М.Б. Управление знаниями: модная теория или технология будущего? // Высшее образование сегодня. 2015. № 8. С. 33–38.
3. Кузнецов В.В. Корпоративное образование. Екатеринбург: РГППУ, 2010. 227 с.
4. Газалиев А.М., Егоров В.В., Брейдо И.В. Дуальное обучение на базе корпоративного университета // Высшее образование в России. 2015. № 4. С. 44–50.
5. Гольшев И.Г. Принципы и тенденции инновационного преобразования региональных систем профессионального образования // Казанский педагогический журнал. 2010. № 5-6. С. 47–54.
6. Кузьмина И.А., Устинов В.А. Принципы и методы создания курсов дистанционного обучения // Университетское управление: практика и анализ. 2000. № 1. С. 50–54.
7. Андреев А.А. Интернет в системе непрерывного образования // Высшее образование в России. 2005. № 7. С. 65–69.
8. Ахметова Д.З. Дистанционное обучение: от идеи до реализации. Казань: Познание, 2009. 176 с.
9. Быстрицкий А.А. Обратная связь в процессе дистанционного обучения // Система обеспечения качества в дистанционном образовании. Вып. 4. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2002. С. 144–148.
10. Ахаян А.А. Теория и практика становления дистанционного педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001. 54 с.
11. Концепция создания и развития системы дистанционного обучения в ДГТУ. Ростов н/Д.: ДГТУ, 2003. 21 с.
12. Информационные технологии в инженерном образовании / под ред. С.В. Коршунова, В.Н. Гузенкова. М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2007. 432 с.
13. Лобода О.В., Позднякова В.И., Проектирование модели практико-ориентированной подготовки в системе высшего образования // Высшее образование сегодня. 2015. № 10. С. 2–6.
14. Ковальчук В.И. Результаты экспериментальной работы по развитию педагогического мастерства мастеров производственного обучения ПТУЗ в системе повышения квалификации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 2. С. 44–47.
15. Беляева Е.Н. Формирование профессиональных компетенций учителя в процессе повышения квалификации // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 39–41.
16. Скоробогатова А.И. Повышение квалификации работников образования в контексте реализации Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 63–65.
17. Власенко С.В., Чемоданова Г.И. Использование инновационных форм организации обучения в современном процессе системы повышения квалифика-

- ции педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1. С. 113–117.
18. Чекалдин А.М. Анализ подготовки и повышения квалификации персонала организации // Вестник НГИЭИ. 2015. № 11. С. 92–99.
 19. Власенко С.В., Батырбаева Н.К. Самостоятельная работа педагогов в период повышения квалификации как основное условие профессионального развития // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2. С. 17–21.
 20. Купцова Ю.В. Повышение квалификации педагогов дополнительной образовательной организации в современной системе образования // Вестник гуманитарного института ТГУ. 2015. № 1. С. 12–15.
 21. Власенко С.В., Чемоданова Г.И. Использование инновационных форм организации обучения в современном процессе системы повышения квалификации педагогов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2. С. 37–41.
 22. Шуляр В.И. Механизмы реализации государственных стандартов общего среднего образования в системе повышения квалификации педагогических работников // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3. С. 74–78.
 23. Дорожкин Е.М., Давыдова Н.Н. Развитие образовательных учреждений в ходе сетевого взаимодействия // Высшее образование в России. 2013. № 11. С. 11–21.
 24. Матушанский Г.У. Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы : дис. ... д-ра пед. наук. Калуга, 2003. 466 с.
 25. Осипова О.П. Региональная модель дистанционного сопровождения повышения квалификации работников образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 2011. 399 с.
 26. Новая дидактика: технология проектирования современной модели дистанционного образования / под ред. В.И. Овсянникова. М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2002. 98 с.
 27. Ефремова Н.Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании. Ростов на/Д.: ДГТУ, 2010. 386 с.
 28. Ким И.Н., Лисиенко С.В. Формирование базовых составляющих профессиональной компетентности преподавателя в рамках ФГОС // Высшее образование в России. 2012. № 1. С. 16–24.
 29. Мосичева И.А. Реализация программ ДПО в условиях совершенствования нормативной базы профессионального образования // Высшее образование в России. 2011. № 8-9. С. 3–6.
 5. Golyshev I.G. Principles and tendencies of innovation changes in regional professional education systems. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2010, no. 5-6, pp. 47–54.
 6. Kuzmina I.A., Ustinov V.A. Principles and methods of creation of distant study courses. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2000, no. 1, pp. 50–54.
 7. Andreev A.A. Internet in continuous education system. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2005, no. 7, pp. 65–69.
 8. Akhmetova D.Z. *Distantionnoe obuchenie: ot idei do realizatsii* [Online learning: from idea to implementation]. Kazan, Poznanie Publ., 2009. 176 p.
 9. Bystritskiy A.A. Feedback in the process of online learning. *Sistema obespecheniya kachestva v distantionnom obrazovanii*. Zhukovskiy, MIM LINK Publ., 2002. Part. 4, pp. 144–148.
 10. Akhayan A.A. *Teoriya i praktika stanovleniya distantionnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Avtoref. diss. dokt. ped. nauk [Theory and practice of development of online pedagogical education]. Sankt Petersburg, 2001. 54 p.
 11. *Kontseptsiya sozdaniya i razvitiya sistemy distantionnogo obucheniya v DGTU* [Concept of creation and development of online learning system in DSTU]. Rostov-on-Don, DGTU Publ., 2003. 21 p.
 12. Korshunov S.V., Guzenkov V.N., ed. *Informatsionnye tekhnologii v inzhenernom obrazovanii* [Informational technology in engineering education]. Moscow, MGТУ im. N.E. Bauman Publ., 2007. 432 p.
 13. Loboda O.V., Pozdnyakova V.I. Design of model of practice-oriented training in higher education system. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 2015, no. 10, pp. 2–6.
 14. Kovalchuk V.I. The results of the experiment on the pedagogical mastership development of masters of vocational training in vocational colleges during qualification improvement. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 2, pp. 44–47.
 15. Belyaeva E.N. Forming the professional competences of teachers while advancing their qualification. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2014, no. 1, pp. 39–41.
 16. Skorobogatova A.I. Professional development of educators in the context of implementation of the federal law “about education in the russian federation”. *Karelskiy nauchnyy zhurnal*, 2014, no. 1, pp. 63–65.
 17. Vlasenko S.V., Chemodanova G.I. The use of innovative forms of education in modern processes-service training system. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2015, no. 1, pp. 113–117.
 18. Chekaldin A.M. Analysis of training and skills personnel organization. *Vestnik NGIEI*, 2015, no. 11, pp. 92–99.
 19. Vlasenko S.V., Batorybaeva N.K. Independent work teachers during training as main condition of professional development. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2015, no. 2, pp. 17–21.
 20. Kuptsova Yu.V. Increasing qualification of teachers of additional educational organization in modern system of education. *Vestnik gumanitarnogo instituta TGU*, 2015, no. 1, pp. 12–15.
 21. Vlasenko S.V., Chemodanova G.I. The use of innovative forms of education in modern processes -service training system. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2015, no. 2, pp. 37–41.

REFERENCES

1. Vershlovskiy S.G. *Obrazovanie vzroslykh: realnosti, problemy, prognoz* [Adult education: reality, problems, forecast]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 1998. 161 p.
2. Zvonnikov V.I., Chelyshkova M.B. Knowledge management: fashion theory or future technology? *Vysshee obrazovanie segodnya*, 2015, no. 8, pp. 33–38.
3. Kuznetsov V.V. *Korporativnoe obrazovanie* [Corporate education]. Ekaterinburg, RGPPU Publ., 2010. 227 p.
4. Gazaliev A.M., Egorov V.V., Breydo I.V. Dual training in higher technical education in Kazakhstan. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2015, no. 4, pp. 44–50.

22. Shulyar V.I. Implementation arrangements state standards of general secondary education in the training teaching staff. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2015, no. 3, pp. 74–78.
23. Dorozhkin E.M., Davydova N.N. Development of educational institutions in the course of network communication. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2013, no. 11, pp. 11–21.
24. Matushanskiy G.U. *Sistema nepreryvnogo professionalnogo obrazovaniya prepodavatelya vysshey shkoly*. Diss. dokt. ped. nauk [The system of continuous professional education of higher school teachers]. Kaluga, 2003. 466 p.
25. Osipova O.P. *Regionalnaya model distantsionnogo soprovozhdeniya povysheniya kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya*. Avtoref. diss. dokt. ped. nauk [Regional model of online support of occupational study of educators]. Moscow, 2011. 399 p.
26. Ovsyannikov V.I., ed. *Novaya didaktika: tekhnologiya proektirovaniya sovremennoy modeli distantsionnogo obrazovaniya* [New didactics: design technology of a modern model of distance education]. Moscow, RITs “Alfa” MGOPU im. M.A. Sholokhova Publ., 2002. 98 p.
27. Efremova N.F. *Formirovanie i otsenivanie kompetentsiy v obrazovanii* [Competencies in education. Formation and assessment]. Rostov-on-Don, DGTU Publ., 2010. 386 p.
28. Kim I.N., Lisienko S.V. Formation of the basic components of the professional competence of the lecturers of higher educational institutions. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2012, no. 1, pp. 16–24.
29. Mosicheva I.A. Realization of supplementary education programs and the regulatory base perfection in this sphere. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2011, no. 8-9, pp. 3–6.

THE SYSTEM OF SCIENTIFIC SUPPORT OF SUPPLEMENTARY VOCATIONAL EDUCATION IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL CORPORATE ENVIRONMENT

© 2016

O.A. Zakharova, PhD (Pedagogy), Head of Department of distant learning and occupational study
Don State Technical University, Rostov-on-Don (Russia)

G.V. Akhmetzhanova, Doctor of Sciences (Education), Professor, Head of Chair of pedagogy and teaching methods
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: scientific support; supplementary vocational education; corporate environment; occupational study; retraining of specialists; united centre of occupational study; corporate cooperation; technology of information support; systemic factor; “ring of sites” topology; training module; multicomponent model.

Abstract: When creating the system of scientific support of educational process the formation of professional competences is chosen as the task. The paper considers the technology of creation of scientific provision of the supplementary vocational education system, states the possibility of creation of the information-educational corporate environment. The educational organizations and industrial enterprises implementing the network-based forms of educational programs in the united center of corporate training can become the participants of the information-educational corporate environment. The authors consider the network intercommunication as the purposeful information interaction of the individual educational, industrial and commercial enterprises with the common specified goal supported by the regulatory legal acts and agreements that forms the conditions for the creation of the information-educational corporate environment. The paper considers corporate education as the continuous process of development of professional knowledge, skills and experience of the enterprise specialists, its turning into the property of an enterprise using special methods and various forms of organization of educational process in the terms of new type occupational study system with emerging properties and continuity. Pedagogical process in the system of supplementary vocational education is considered as the process of organization of relations between the teachers and the students and characterized by the purposeful selection of factors for the participants’ development: both the internal and the external. The paper is intended both for teachers and for the enterprise specialists.

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ВЫПОЛНЕНИЮ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ДЕЙСТВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГ»

© 2016

О.А. Знаемская, аспирант, заместитель директора Лицея по учебно-воспитательной работе
Благовещенский государственный педагогический университет, Благовещенск (Россия)

Ключевые слова: профессиональная готовность; коррекционно-развивающая работа; бакалавры психолого-педагогического образования; профессиональный стандарт «Педагог-психолог»; организационно-педагогические условия; междисциплинарная интеграция; практико-ориентированное обучение; социальное партнерство.

Аннотация: Статья посвящена изучению проблемы готовности будущих бакалавров психолого-педагогического образования к выполнению коррекционно-развивающей работы в рамках профессионального стандарта «Педагог-психолог». Перед современной системой образования стоит сложная задача поиска путей сокращения разрыва между требованиями социального заказа к профессиональной деятельности психологов-педагогов и существующей системой подготовки бакалавров психолого-педагогического образования в вузе. 24 июля 2015 года Министерством труда и социальной защиты утвержден профессиональный стандарт «Педагог-психолог». 1 января 2017 года документ вступает в силу и станет ключевым при формировании работодателями кадровой политики. Данное обстоятельство приводит к потребности в изменении вузами системы подготовки будущих социальных педагогов-психологов.

Впервые проведено исследование, в котором изучены особенности профессиональной подготовки будущих бакалавров психолого-педагогического образования в аспекте их готовности к выполнению трудовых действий профессионального стандарта. Целью исследования являлось не только изучение мнения респондентов (студентов) о своей готовности к выполнению трудовых действий профессионального стандарта, но и изучение позиции экспертов (преподавателей) относительно готовности будущих бакалавров психолого-педагогического образования к профессиональной деятельности. В результате исследования установлено, что студенты имеют представление о профессиональном стандарте «Педагог-психолог», однако уровень сформированности у них трудовых действий не соответствует требованиям стандарта. На основе экспериментального исследования выделены организационно-педагогические условия, содействующие формированию трудовых действий в рамках коррекционно-развивающей работы будущих психологов – социальных педагогов.

ВВЕДЕНИЕ

Проблема подготовки будущих бакалавров психолого-педагогического направления в условиях реформирования системы образования Российской Федерации всё больше привлекает внимание научного сообщества. Сегодня развитие сферы психолого-педагогического образования затрагивает все области общественной жизни. Работодателю в области психолого-педагогического образования нужен не просто выпускник, у которого сформированы общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные или профессионально-прикладные компетенции, а работник, готовый к выполнению трудовых функций профессионального стандарта, необходимых в трудовой деятельности. Перед вузами стоит непростая задача по подготовке профессионалов, способных к самостоятельной постановке трудовых задач и поиску способов их решений в практической деятельности.

Переход российского высшего образования на Болонскую систему предъявляет качественно новые требования к подготовке психологов – социальных педагогов. На первый план выходит развитие личности студента, овладение им способами приобретения знаний на основе практической деятельности, а также взаимодействия с различными участниками отношений в сфере образования. При этом одной из ведущих проблем является построение такой системы учебно-образовательного процесса, которая оптимальным образом учитывала бы особенности и закономерности не только личностного развития студента, но и его профессио-

нального становления как субъекта профессиональной деятельности. Вопросы личностного развития студента и профессиональной подготовки бакалавров соответствующего направления образования являются ключевыми в теории и практике совершенствования работы современного высшего учебного заведения [1–3].

В свою очередь ст. 69 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 01.09.2013 гласит: «Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» [4].

Система высшего образования осуществляет профессиональную подготовку специалистов для различных сфер деятельности. Под профессиональной подготовкой понимается процесс становления готовности учащихся к выполнению конкретных профессиональных функций, к осуществлению разных видов деятельности в рамках выбранной профессии, а результатом данного процесса выступает готовность выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности [5–7].

Профессиональная готовность студента помогает молодому специалисту успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, сохранять самоконтроль и перестраиваться при появлении непредвиденных препятствий. Профессиональная готовность

студента – решающее условие быстрой адаптации к условиям труда, дальнейшего профессионального их совершенствования и повышения квалификации [8].

Отдельные аспекты процесса профессиональной подготовки специалистов психолого-педагогического образования рассматривались в работах М.В. Горбушиной, Т.С. Еремеевой, Г.М. Сибяевой, Н.Ю. Ереминой, М.Л. Спириной, В.Н. Куровского, А.С. Сейтбатталовой и др. [9–14].

Ряд ученых рассматривают профессиональную готовность как целостное проявление всех сторон личности, как систему мотивов, отношений, установок, черт личности, накопление знаний, умений, навыков, которые обеспечивают возможность эффективно выполнять профессиональные функции [15–24].

Проанализировав теоретические положения и подходы к проблеме готовности будущих выпускников к профессиональной деятельности, согласимся с мнением С.А. Бондаренко, который определяет профессиональную готовность как сложное психолого-педагогическое явление, сочетающее взаимосвязанные психологические особенности и нравственные качества личности, социально-ценностные мотивы выбора профессии, способы поведения, специальные профессиональные знания, умения и навыки, обеспечивающие специалисту возможность трудиться в избранной им профессиональной сфере [25].

Целью формирования готовности студентов к коррекционно-развивающей работе является достижение необходимого уровня знаний, умений и навыков, а также психологических качеств, которые позволяют будущим специалистам исправлять нежелательные особенности проявлений психики и поведения детей и подростков, опираясь на знание особенностей и закономерностей их развития [26–32].

24 июля 2015 года Министерством труда и социальной защиты утвержден профессиональный стандарт «Педагог-психолог». С 1 января 2017 года стандарт станет ключевым документом при формировании кадровой политики, в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда [33].

Анализ профессионального стандарта «Педагог-психолог» позволяет выделить в структуре общей готовности будущего бакалавра психолого-педагогического образования к выполнению коррекционно-развивающей работы ряд компонентов: теоретический, практический и деятельностный. Таким образом, перед высшим учебным заведением стоит важная задача подготовки будущих бакалавров психолого-педагогического образования к выполнению трудовых действий профессионального стандарта в общеобразовательной организации.

Целью проведенного исследования являлось изучение готовности будущих бакалавров психолого-педагогического образования, профиль «Психология и социальная педагогика», к выполнению трудовых действий в рамках коррекционно-развивающей работы и выделение организационно-педагогических условий, способствующих подготовке будущих выпускников.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Для достижения поставленной цели была составлена анкета, содержащая 13 вопросов. В анкету включены

как «открытые» вопросы, на которые студенты должны дать ответы, так и «закрытые» вопросы с предложенными вариантами ответов, из которых респондентам необходимо выбрать, с их точки зрения, правильные.

В анкетировании приняли участие 21 студент третьего курса и 23 студента четвертого курса психолого-педагогического факультета федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «БГПУ»), обучающиеся по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и социальная педагогика». В качестве экспертов в анкетировании принял участие профессорско-преподавательский состав психолого-педагогического факультета ФГБОУ ВО «БГПУ» в количестве 12 человек.

Участие в анкетировании студентов 3–4-х курсов объясняется тем, что к моменту исследования они изучили дисциплины профессионального цикла, прошли учебную, летнюю психолого-педагогическую и педагогическую практики с целью закрепления теоретических знаний и формирования навыков их практического применения в педагогической деятельности.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Результаты анкетирования показали, что 68 % студентов третьего курса не знают о существовании профессионального стандарта «Педагог-психолог», 26 % слышали о таком стандарте и лишь 6 % опрошенных знакомы с его содержанием. По словам экспертов, на четвертом курсе студенты начали освоение дисциплины «Психологическая служба в образовании», в рамках которой будущие бакалавры знакомятся с содержанием профессионального стандарта «Педагог-психолог». Ответы респондентов четвертого курса показали, что 100 % обучающихся знают о профессиональном стандарте «Педагог-психолог», но только 84 % знают его содержание (рис. 1).

В профессиональном стандарте выделяются две основные цели деятельности по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса: «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, основных и дополнительных образовательных программ» и «Оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающими трудности в освоении общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации». Студентам было предложено из семи представленных целей выбрать две, соответствующие отмеченным выше. Лишь 3 % опрошенных третьекурсников и 42 % студентов четвертого курса отметили «правильную» пару целей. 68 % респондентов третьего и 48 % – четвертого курса сгруппировали одну из выделенных в стандарте целей с другими предложенными. Остальные 29 % респондентов третьего курса и 10 % респондентов четвертого курса не смогли обозначить ни одну из основных целей профессиональной деятельности (рис. 2) Отвечая на вопрос о том, какие трудовые функции выполняет педагог-психолог в профессиональной деятельности, лишь 5 % респондентов третьего курса

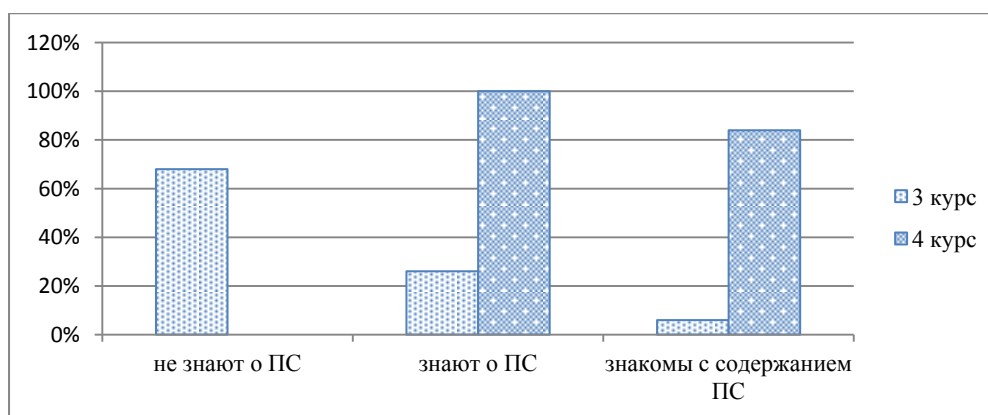


Рис. 1. Ответы студентов на вопрос о знании сущности профессионального стандарта «Педагог-психолог»

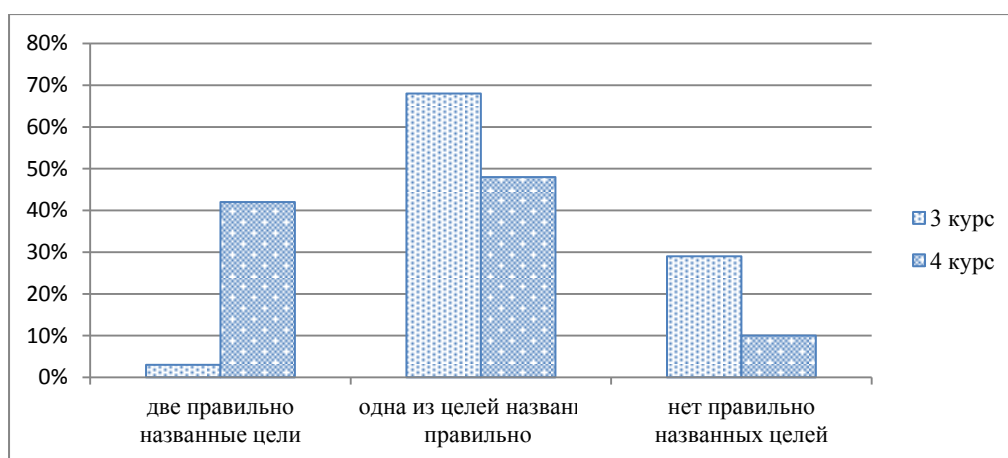


Рис. 2. Ответы студентов на вопрос о знании «основных целей деятельности по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса»

и 62 % респондентов четвертого курса назвали одиннадцать функций, представленных в профессиональном стандарте (из пятнадцати, представленных в анкете).

Сложность у студентов как третьего, так и четвертого курсов вызвало задание по обозначению трудовых действий, выполняемых педагогом-психологом в рамках трудовой функции «Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации». 83 % опрошенных третьего курса и 76 % – четвертого не дали ответ на поставленный вопрос. Ошибочные ответы, такие как «диагностика», «психолого-педагогическое сопровождение», «консультирование», дали 17 % третьекурсников и 19 % опрошенных четвертого курса (рис. 3). Только 5 % бакалавров, обучающихся на четвертом курсе, отметили, что в рамках трудовой функции «Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации» педагог-психолог (психолог в сфере образования) выполняет следующие трудовые действия:

- разработка и реализация планов проведения коррекционно-развивающих занятий для детей и обучающихся, направленных на развитие интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов, снятие тревожности, решение проблем в сфере общения, преодоление проблем в общении и поведении;

- организация и совместное осуществление педагогами, учителями-дефектологами, учителями-логопедами, социальными педагогами психолого-педагогической коррекции выявленных в психическом развитии детей и обучающихся недостатков, нарушений социализации и адаптации;

- формирование и реализация планов по созданию образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями, в том числе одаренных обучающихся;

- проектирование в сотрудничестве с педагогами индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся;

- ведение профессиональной документации (планы работы, протоколы, журналы, психологические заключения и отчеты).

Блок вопросов о методах коррекционно-развивающей работы и составлении психокоррекционных программ затруднений не вызвал. 93 % и 56 % респондентов третьего и четвертого курсов, соответственно, отметили, что знакомы с современными техниками и приемами коррекционно-развивающей работы. Среди них студенты выделили арт-терапию, игротерапию, Я-Ты-высказывания, методику скилл-терапии и др. (рис. 4). Основные этапы коррекционно-развивающей программы (диагностический, установочный,

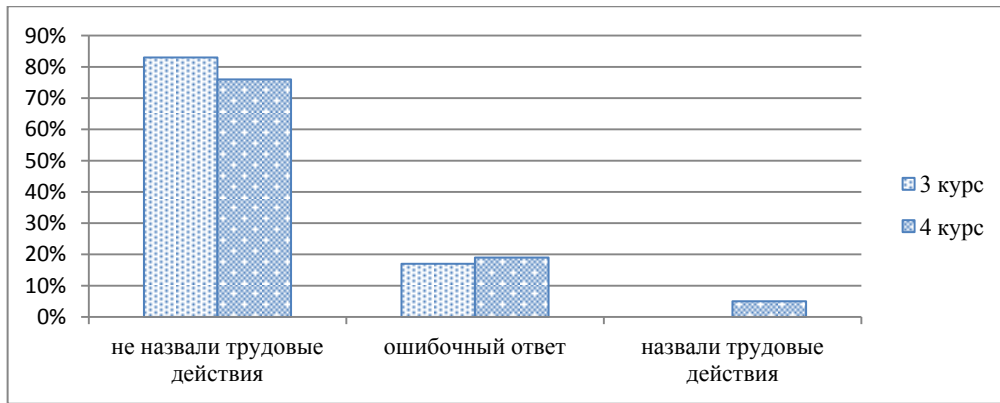


Рис. 3. Ответ студентов на вопрос «Назовите трудовые действия, выполняемые педагогом-психологом в рамках трудовой функции «Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации»

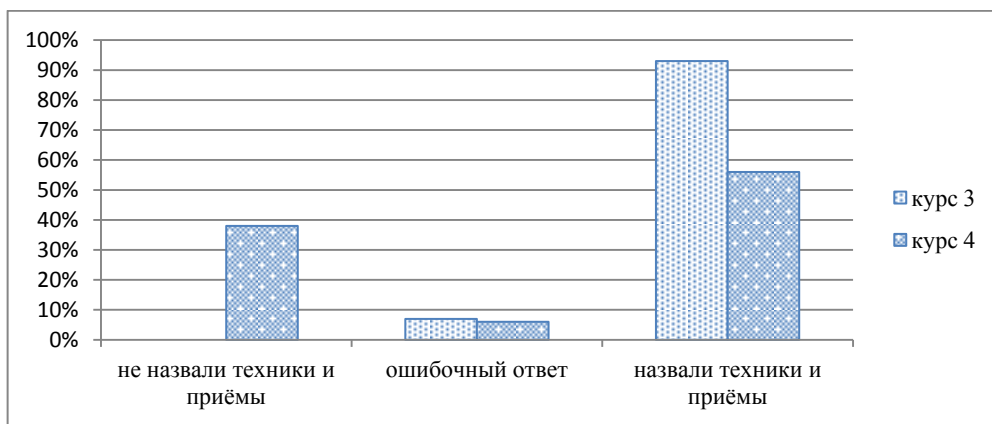


Рис. 4. Ответы студентов на вопрос «Назовите современные техники и приёмы коррекционно-развивающей работы и психологической помощи»

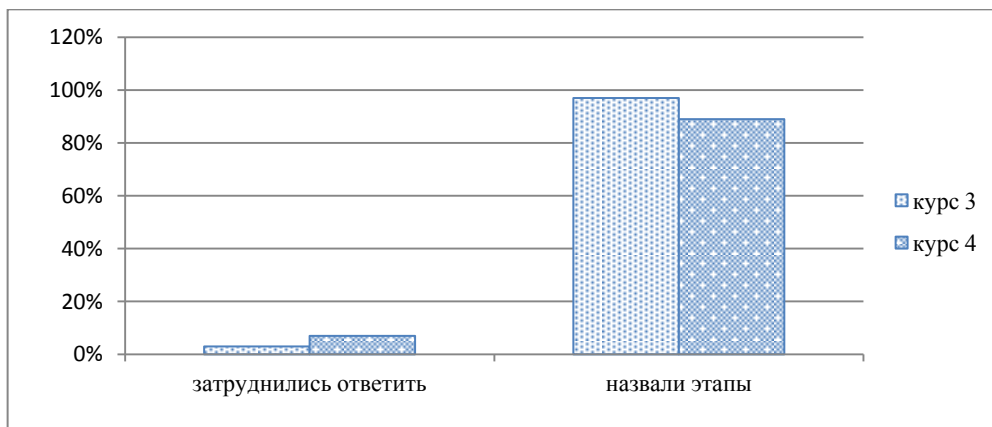


Рис. 5. Ответы студентов на вопрос «Назовите основные этапы коррекционно-развивающей программы»

коррекционный и блок оценки эффективности коррекционных воздействий) были названы подавляющим большинством респондентов: 97 % (третий курс) и 89 % (четвертый курс) (рис. 5). Высокий процент респондентов третьего курса, отметивших методы коррекционно-развивающей работы, связан с тем, что анкетирование проводилось в период изучения студентами дисциплины «Психолого-педагогическая коррекция».

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

В результате проведенного исследования можно отметить следующее.

1. Благодаря теоретической подготовке студенты третьего и четвертого курсов обладают умениями по разработке коррекционно-развивающих программ, необходимыми им в процессе выполнения профессиональной деятельности, но практическая деятельность

по выполнению трудовых действий профессионального стандарта вызывает у будущих выпускников наибольшую сложность. Например, студенты не могут назвать действия по проектированию образовательных маршрутов для обучающихся, формирование и реализация планов по созданию образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями, в том числе одаренных.

2. Сложившаяся практика профессиональной подготовки будущих бакалавров психолого-педагогического образования к коррекционно-развивающей работе лишь отчасти отвечает требованиям профессионального стандарта и не в полной мере обеспечивает практическую готовность студентов, даже несмотря на достаточно высокий уровень теоретической подготовки.

3. По оценкам экспертов, целью практической подготовки должно стать формирование у студентов системного видения профессиональных задач на основе интеграции теории и практики.

4. Организационно-педагогическими условиями, позволяющими сформировать у будущих бакалавров психолого-педагогического образования трудовые действия в рамках коррекционно-развивающей работы с детьми и обучающимися, являются: а) междисциплинарная интеграция профессиональных и специальных дисциплин; б) моделирование трудовых действий бакалавров по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» и отработка их в процессе практических занятий и практик; в) построение профессиональной подготовки на основе социального партнерства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Сластенин В.А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании // *Общая стратегия воспитания в образовательной системе России*. Кн. 1. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. С. 232–243.
- Мардахаев Л.В. Методика и технология работы социального педагога. М.: Гардарики, 2003. 269 с.
- Еремеева Т.С., Лейфа А.В. Теоретическое обоснование условий осуществления непрерывной профессиональной подготовки по специальности «Социальная работа» на основе социального партнерства // *Российский экономический интернет-журнал*. 2006. № 4. URL: e-rej.ru/Articles/2006/Leifa_Yeremeeva.pdf.
- РФ. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 : ред. от 30.12.2015 // *Консультант Плюс: информационно-правовая система*. URL: edu.ru/abitur/act.34/index.php.
- Тутарищева С.М. Формирование готовности будущих специалистов к научно-исследовательской деятельности в профессиональной сфере: на примере специальности юриспруденция: дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2006. 188 с.
- Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н., Мищенко А.И. Педагогика. М.: Академия, 2002. 567 с.
- Чичикин В.Т. Теоретические основы формирования профессиональной готовности специалистов в системе физкультурного педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1995. 34 с.
- Федорова Е.Ф. Признаки направленности содержания самостоятельной работы студентов на становление их готовности к самообразованию : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1999. 171 с.
- Горбушина М.В. Формирование правовой компетентности у будущих специалистов социальной работы в процессе профессиональной подготовки в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2007. 22 с.
- Еремеева Т.С. Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе в Вузе на основе социального партнерства: дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2007. 215 с.
- Сибяева Г.М. Формирование обобщенных умений учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов в процессе подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2008. 161 с.
- Еремеева Н.Ю. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной установки будущего педагога-психолога : дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2008. 181 с.
- Спирина М.Л. Профессиональная подготовка бакалавров психолого-педагогического образования // *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2014. № 3. С. 137–141.
- Куровский В.Н., Сейтбатталова А.С. Профессиональная подготовка будущих педагогов-психологов на основе дистанционных образовательных технологий в педагогическом вузе // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2009. № 11. С. 7–12.
- Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 2. Акмеологические основы управленческой деятельности. М.: РАГС, 2000. 536 с.
- Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск: Университетское дело, 2003. 367 с.
- Генов Ф. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена. М.: Физкультура и спорт, 1971. 245 с.
- Иванова Т.Н. К вопросу о готовности выпускников вузов к профессиональной деятельности // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2014. № 4. С. 60–63.
- Мельник А.А. Определение критериев готовности будущего учителя физической культуры к внеклассной работе // *Карельский научный журнал*. 2015. № 1. С. 53–56.
- Иванова Т.Н., Одарич И.Н. Профессиональная готовность выпускников вузов // *Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика*. 2015. № 2. С. 48–53.
- Шкиль О.С. Профессиональная компетентность дизайнеров в решении профессиональных задач средствами информационных и коммуникационных технологий // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2014. № 4. С. 137–140.
- Ликсина Е.В., Хохлова Е.П. К вопросу о готовности будущих педагогов к разработке педагогических программных средств // *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*. 2014. № 4. С. 173–178.

23. Радзивил Т.А. Критериальный подход при определении уровней готовности студентов педагогического колледжа к обучению музыке младших школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 58–61.
 24. Гирка И.В. Формирования профессиональной компетентности у будущих учителей информатики в процессе профессиональной подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2. С. 42–45.
 25. Бондаренко С.А. Формирование профессиональной готовности конкурентоспособного специалиста // Модернизация высшей школы: обеспечение качества профессионального образования. Ч. 1. Барнаул: ААЭП, 2004. С. 24–35.
 26. Калистратова Т.Д. Система формирования у студентов университетов готовности к коррекционно-развивающей работе с детьми и подростками (общепедагогический аспект) : дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 1999. 237 с.
 27. Бражник О.Ю. Управление коррекционно-развивающей деятельностью в общеобразовательном учреждении // Самарский научный вестник. 2015. № 1. С. 48–50.
 28. Криводонова Ю.Е. Психолого-педагогическая поддержка как фактор повышения социализации школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3. С. 28–30.
 29. Цагарелли Ю.А. Системная аппаратная психодиагностика и коррекция как универсальный психологический инструмент // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 1. С. 71–76.
 30. Золотова А.Д. Ресурсно-средовой компонент системы профилактики аддиктивного поведения детей в условиях территориальной общины // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 2. С. 37–40.
 31. Галеева Е.В., Галкина И.А. Психологические и психолингвистические аспекты вербализации эмоций у дошкольников // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 53–55.
 32. Костина Л.М. Структурные компоненты психологической безопасности личности десятиклассников с различным уровнем адаптации к старшей школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4. С. 124–126.
 33. РФ. Профессиональный стандарт Педагог-психолог (психолог в сфере образования) : № 514н, от 24 июля 2015 г. // Консультант Плюс: информационно-правовая система. URL: base.consultant.ru
- REFERENCES**
1. Slastenin V.A. Subject-activity approach in comprehensive and vocational education. *Obshchaya strategiya vospitaniya v obrazovatelnoy sisteme Rossii*. Moscow, Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov Publ., 2001, part 1, pp. 232–243.
 2. Mardakhaev L.V. Metodika i tekhnologiya raboty sotsialnogo pedagoga [Methodology and technology of work of a social care teacher]. Moscow, Gardariki Publ., 2003. 269 p.
 3. Ereemeeva T.S., Leyfa A.V. Theoretical justification of the conditions of continuous vocational training in the specialty "Social work" on the basis of social partnership. *Rossiyskiy ekonomicheskiy internet-zhurnal*, 2006, no. 4. URL: e-rej.ru/Articles/2006/Leifa_Yeremeeva.pdf.
 4. RF Federal law «On education in the Russian Federation» of 30 December, 2015 № 273-FZ. (In Russ).
 5. Tutarishcheva S.M. *Formirovaniye gotovnosti budushchikh spetsialistov k nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti v professionalnoy sfere: na primere spetsialnosti yurisprudentsiya*. Diss. kand. ped. nauk [Development of the ability of the future experts to research activity in the professional field: the case of the specialty "Jurisprudence"]. Maykop, 2006. 188 p.
 6. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N., Mishchenko A.I. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Akademiya Publ., 2006. 567 p.
 7. Chichikin V.T. *Teoreticheskie osnovy formirovaniya professionalnoy gotovnosti spetsialistov v sisteme fizkulturnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Avtoref. diss. dokt. ped. nauk [Theoretical bases of formation of professional readiness of experts in the system of physical training teacher education]. Moscow, 1995. 34 p.
 8. Fedorova E.F. *Priznaki napravlenosti sodержaniya samostoyatel'noy raboty studentov na stanovleniye ikh gotovnosti k samoobrazovaniyu*. Diss. kand. ped. nauk [Characteristics of the content orientation of students' independent work aimed at formation of their readiness for self-education]. Chelyabinsk, 1999. 171 p.
 9. Gorbushina M.V. *Formirovaniye pravovoy kompetentnosti u budushchikh spetsialistov sotsialnoy raboty v protsesse professionalnoy podgotovki v vuze*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation of legal competence of the future experts in social work in the course of their vocational training at the university]. Ulyanovsk, 2007. 22 p.
 10. Ereemeeva T.S. *Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya professionalnoy podgotovki budushchikh spetsialistov po sotsialnoy rabote v Vuze na osnove sotsialnogo partnerstva*. Diss. kand. ped. nauk [Organizational-pedagogical conditions of professional training of future specialists in social work at the university on the basis of social partnership]. Chita, 2007. 215 p.
 11. Sibaeva G.M. *Formirovaniye obobshchennykh umeniy uchebno-professionalnoy deyatel'nosti budushchikh pedagogov-psikhologov v protsesse podgotovki v vuze*. Diss. kand. ped. nauk [Formation of generalized skills in training and professional work of the future teachers-psychologists in the course of their training at the university]. Magnitogorsk, 2008. 161 p.
 12. Eremina N.Yu. *Psikhologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya professionalnoy ustanovki budushchego pedagoga-psikhologa*. Diss. kand. ped. nauk [Psychological and pedagogical conditions of formation of professional development of the future teacher-psychologist]. Samara, 2008. 181 p.
 13. Spirina M.L. Occupation training for bachelors being majored in psychology and pedagogics. *Istoricheskaya i sotsialno-obrazovatel'naya mysl*, 2014, no. 3, pp. 137–141.
 14. Kurovskiy V.N., Seytbatalova A.S. Professional training of the future teachers-psychologists on the basis of distant educational technologies in pedagogical high school. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2009, no. 11, pp. 7–12.
 15. Derkach A.A. *Akmeologiya: lichnostnoe i professionalnoe razvitiye cheloveka*. Akmeologicheskie

- osnovy upravlencheskoy deyatelnosti* [Acmeology: personal and professional development of a person. Akmeological bases of administrative activity]. Moscow, RAGS Publ., part 2, 536 p.
16. Dyachenko M.I., Kandybovich L.A. *Psikhologiya vysshey shkoly* [Psychology of Higher School]. Minsk, Universitetskoe delo Publ., 2003. 367 p.
 17. Genov F. *Psikhologicheskie osobennosti mobilizatsionnoy gotovnosti sportsmena* [Psychological features of mobilization readiness of a sportsman]. Moscow, FizkulturasportPubl., 1971. 245 p.
 18. Ivanova T.N. To the question about the readiness of graduates for professional work. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 4, pp. 60–63.
 19. Melnik A.A. Certain criteria readiness of the future teachers of physical culture to extracurricular activities. *Karelskiy nauchnyy zhurnal*, 2015, no. 1, pp. 53–56.
 20. Ivanova T.N., Odarich I.N. Professional readiness of university graduates. *Vestnik Povolzhskogo gosudarstvennogo universiteta servisa. Seriya: Ekonomika*, 2015, no. 2, pp. 48–53.
 21. Shkil O.S. Professional competence of future designers in solving professional tasks by means of information and communication technologies. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 4, pp. 137–140.
 22. Liksina E.V., Khokhlova E.P. To the question of preparedness of future teachers to the development of pedagogical software. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashego plyus*, 2014, no. 4, pp. 173–178.
 23. Radzivil T.A. Criterion approach when determining the levels of readiness of the students of the pedagogical college to music training in the primary. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 1, pp. 58–61.
 24. Girka I.V. Formation professional competence of future teachers informatics professional preparation in the process. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2015, no. 2, pp. 42–45.
 25. Bondarenko S.A. Formation of professional readiness of a competitive specialist. *Modernizatsiya vysshey shkoly: obespechenie kachestva professionalnogo obrazovaniya*. Barnaul, AAEP Publ., 2004, part 1, pp. 24–35.
 26. Kalistratova T.D. *Sistema formirovaniya u studentov universitetov gotovnosti k korrektsionno-razvivayushchey rabote s detmi i podrostkami (obshchepedagogicheskiy aspekt)*. Diss. kand. ped. nauk [System of readiness formation of the university students for correctional and developmental work with children and adolescents (General pedagogical aspect)]. Saratov, 1999. 237 p.
 27. Brazhnik O.Yu. Remedial and developing activity management in the educational institution. *Samarskiy nauchnyy vestnik*, 2015, no. 1, pp. 48–50.
 28. Krivodonova Yu.E. Psycho-pedagogical support as the factor of socialization of schoolboys. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2015, no. 3, pp. 28–30.
 29. Tsagarelli Yu.A. Systemic instrumental psychodiagnostics and correction as universal psychological tool. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2014, no. 1, pp. 71–76.
 30. Zolotova A.D. Resource-environmental component of the system of preventive measures of children's addictive behaviour under the conditions of territorial community. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 2, pp. 37–40.
 31. Galeeva E.V., Galkin I.A. Psychological and psycholinguistics aspects verbalization of emotions in preschoolers. *Karelskiy nauchnyy zhurnal*, 2014, no. 1, pp. 53–55.
 32. Kostina L.M. Structural components of psychological security of individuals with different levels ninth adaptation to high school. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2015, no. 4, pp. 124–126.
 33. RF *Professionalnyy standart Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)* of 24 July, 2015 № 514n (In Russ).

PREPAREDNESS OF FUTURE GRADUATES IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY FOR CORRECTIVE AND DEVELOPING ACTIVITIES UNDER “PEDAGOGUE-PSYCHOLOGIST” PROFESSIONAL STANDARD

© 2016

O.A. Znaemskaya, postgraduate student, Vice Director for Academic and Educational Affairs of Lyceum
Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk (Russia)

Keywords: professional preparedness; corrective and developing activity; graduates in psychology and pedagogy; “Pedagogue-psychologist” professional standard; organizational and pedagogical conditions; interdisciplinary integration; practice-oriented education; social partnership.

Abstract: Rapid development of the society in social, economic and political spheres causes an urgent need for quality training of specialists in psychology and pedagogy. Contemporary system of professional education faces an uneasy task to shorten the gap between the professional competences required for the specialists in psychology and pedagogy and the existing system of the university education. Russian Ministry of Labor and Social Protection ratified “Pedagogue-psychologist” professional standard on June 24, 2015. From January 1, 2017, the standard will become a key document for the personnel policies formation, HR management, education management, personnel certification, conclusion of employment contracts, writing job descriptions, and establishing pay systems.

In this context, the paper focuses on the problem of preparedness of future specialists in psychology and pedagogy for corrective and developing activities under “Pedagogue-Psychologist” professional standard. The study has found that students are aware of “Pedagogue-Psychologist” professional standard, but the level of their expertise does not meet the standard requirements. The purpose of the research was not only to study the opinion of the respondent (students) about their preparedness to apply their skills to the professional activity but also to study the opinion of the experts (teachers) regarding preparedness of future graduates for their professional activity.

The study made it possible to identify and describe the organizational and pedagogical conditions, such as interdisciplinary integration of professional and special disciplines, modeling professional activities for the undergraduates with psycho-pedagogical education major, practicing these activities in classes and during professional training, and professional development formation based on social partnership.

Successful implementation of these conditions contributes to the formation of professional activities within corrective and developing work of future psychologists and social pedagogues.

**СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ
«ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА СТУДЕНТОВ ВУЗА»**

© 2016

А.З. Ибатова, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Естественно-научные и гуманитарные дисциплины»
Филиал Тюменского государственного нефтегазового университета, Сургут (Россия)
Л.Н. Забродина, кандидат педагогических наук,
ассистент кафедры «Социально-экономические и гуманитарные дисциплины»
Ханты-Мансийская государственная медицинская академия, Ханты-Мансийск (Россия)

Ключевые слова: профессиональная культура; речевая культура; культура речи; взаимосвязь профессиональной и общей культуры; ключевые положения понятия «культура»; профессионально-речевая культура.

Аннотация: Актуальность формирования профессионально-речевой культуры студентов вуза обусловлена современными требованиями Федерального государственного стандарта высшего образования, в частности общекультурными компетенциями, которые должны быть сформированы у выпускников высшей школы, что определяет необходимость точного определения понятия «профессионально-речевая культура». Авторы раскрывают сущность понятия «профессионально-речевая культура студентов вуза», выделяют основные характеристики и признаки родовых понятий формулируемого определения: речь, культура, профессиональная культура, речевая культура, культура речи. Особое внимание авторы уделяют неоднозначности и различию понятий «речевая культура» и «культура речи», реализующих разные функции. Также раскрыто понятие «профессиональная культура» с позиции взаимосвязи с особенностями профессиональной деятельности личности, общей культуры и другими видами культуры: трудовой, коммуникативной. Кроме того, авторы представили определение термина «речевая культура» в разных ракурсах: как свойство, качество личности; как владение какими-либо нормами языка; как неотъемлемую часть общей, индивидуальной, профессиональной культуры личности. Определены ключевые положения, составившие сущность понятия «профессионально-речевая культура»: оно связано со спецификой деятельности людей в современных условиях труда; проявляется в трудовой деятельности и обеспечивает высокую эффективность; является частью общей культуры индивида; отражает достигнутый в трудовой деятельности уровень мастерства; является субкультурой трудовой культуры как общесоциального условия организации трудового потенциала; формируется в условиях практического творческого трудового поведения работника и в процессе осуществления контактов между профессионалами. Результатом исследования является авторская трактовка понятия «профессионально-речевая культура студентов вуза».

Вопросы речевой культуры речи в профессиональной сфере стали особенно актуальны в настоящее время. Перед преподавателями стоит задача повысить уровень развития профессиональной культуры будущих работников, включающей в себя владение не только знаниями и умениями, необходимыми для осуществления профессиональной деятельности, но и владение основами профессионально-речевого общения.

В образовательном процессе вузов Российской Федерации реализуются дисциплины филологического профиля: «Русский язык и культура речи», «Основы деловой этики и корпоративной культуры», «Деловой иностранный язык», освоение которых способствует формированию элементарных основ речевой культуры будущих специалистов: знаний, умений и навыков, личностных характеристик в сфере коммуникации. Однако традиционное содержание данных дисциплин не имеет профессиональной направленности, не учитывает специфику решения коммуникативных задач предстоящей профессиональной деятельности. Это обуславливает необходимость более глубокого изучения проблемы формирования профессионально-речевой культуры (ПРК) студентов вуза в процессе их профессиональной подготовки.

К настоящему времени в научном фонде накоплен опыт, затрагивающий различные аспекты указанной проблемы: а) изучены методологические и теоретические основания проблемы общения (А.А. Леонтьев,

А.А. Бодалев, Д.Б. Эльконин и др.); б) проанализированы общие основы формирования коммуникативной культуры личности (О.Я. Гойхман, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев и др.); в) раскрыты сущность, содержание, характеристики феномена речевой культуры (Л.В. Введенская, Н.Д. Гальскова, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, Е.Г. Оршанская, Н.И. Формановская и др.); г) выявлены и обоснованы структура и особенности профессиональной подготовки студентов вузов (В.И. Андреев, В.А. Сластенин, А.И. Мищенко и др.).

Однако вопросы формирования ПРК студентов в условиях профессиональной подготовки в современной педагогической науке еще не нашли своего достаточного отражения.

Цель статьи заключается в формулировании авторского определения понятия и выявлении содержания понятия «профессионально-речевая культура студентов вуза».

Определим содержание понятия «профессионально-речевая культура» с помощью синтеза ключевых понятий: «речь», «культура», «профессиональная культура», «коммуникативная культура», «речевая культура». Термин «речевая культура» как видовое понятие возник из двух родовых понятий: «речь» и «культура». Понятие «культура» представляет сочетание двух слов: «культ» (*лат.* – поклонение, почитание, хвала) и «ур» (свет) [1].

В справочной литературе (словари, энциклопедии) данное понятие определяется следующим образом:

а) совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей [2], проявляющаяся в мысли, речи, действиях, реальных вещах общая схема человеческой деятельности, зависящей от способности человека выучить и передать знания последующим поколениям с помощью инструментов, языка и системы абстрактного мышления; б) набор принятых взглядов, общественных форм и материальных благ, составляющих отличительную черту комплекса традиций расовой, религиозной или социальной группы; в) комплекс типичных видов поведения или стандартных социальных характеристик, свойственных какой-нибудь конкретной группе, роду деятельности, профессии, полу, возрасту, классу [2, с. 759]; г) специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе [2, с. 292]; д) социально-прогрессивная творческая деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания, являющаяся диалектическим единством процессов опредмечивания (создания ценностей, норм, знаковых систем и т. д.) и распредмечивания (освоение культурного наследия), направленная на преобразование действительности, на превращение богатства человеческой истории во внутреннее богатство личности, на всемерное выявление и развитие сущностных сил человека [3, с. 210–211].

На основе анализа вышеизложенных определений рассматриваемого понятия, мы выделили его сущностные признаки: культура представляет собой совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей, передаваемых из поколения в поколение символов, идей, ценностей, обычаев, традиций, норм и правил поведения, посредством которых люди организуют свою совместную жизнь; как способ осуществления социальности людей культура реализует их потребность в коллективном существовании в системе социального опыта; культура, с одной стороны, отражает степень образованности, просвещенности и воспитанности человека, с другой стороны, находит свое выражение в общении людей как личностей [2; 4, с. 198].

Одной из составляющих понятия «профессионально-речевая культура» является «профессиональная культура». Термин «профессиональная культура» применяется в различных науках: философии, социологии, культурологии, психологии, антропологии, педагогике и др. (Н.Д. Десяева, Е.В. Иванова, И.Ф. Исаев, А.И. Кравченко, Н.В. Кузьмина, О.Ю. Лебедева, А.М. Новиков и др.) – и трактуется с разных позиций.

Одна группа исследователей связывает профессиональную культуру с особенностями профессиональной деятельности личности, рассматривая её как а) культуру, общую для людей одной профессии (юристов, врачей, инженеров-строителей, бухгалтеров и т. д.), в большей степени соотносящуюся с содержанием их деятельности и ролью, которую играют люди данной профессии в обществе [5]; б) совокупность специальных теоретических знаний и практических умений, связанных с конкретным видом труда (А.И. Кравченко, Г.В. Драч и др.), степень владения которой выражается в квалификации и квалификационном разряде: 1) в фор-

мальной квалификации, которая удостоверяется сертификатом (диплом, аттестат, удостоверение) об окончании определенного учебного учреждения и подразумевает систему необходимых для данной профессии теоретических знаний; 2) в реальной квалификации, получаемой после нескольких лет работы в данной области, включающей совокупность практических навыков и умений, т. е. профессиональный опыт [6]; в) особую область культуры, представленную специфической профессиональной средой, в основе которой лежит профессиональная деятельность с присущими ей стереотипами поведения, спецификой дискурса, символической, традициями и обычаями [7].

Другая группа ученых подчеркивает взаимосвязь профессиональной и общей культуры и дает следующие определения профессиональной культуры: совокупность мировоззренческих установок и специальных знаний, ценностных ориентаций личности, которые находят свое проявление в её трудовой деятельности и обеспечивают её более высокую эффективность [8]; специфическая модификация общей культуры человека в его профессиональной деятельности, которая предопределяет особенности формирования и развития профессиональных навыков, профессионального мышления и поведения [9, с. 167–175]; интегративное понятие, отражающее в своем содержании ряд признаков: достигнутый в трудовой деятельности уровень мастерства; творчески-созидательное отношение к труду; способность к принятию решений и их оценке одновременно с конкретно-технологической и социокультурной позицией; формирование на основе конструктивного объединения профессиональной и социальной компетентностей [10].

В то же время некоторые ученые имеют отличную от других точку зрения. Так, И.Ф. Исаев, рассматривает профессиональную культуру одновременно как «совокупность материальных и духовных ценностей; специфический способ человеческой деятельности; процесс творческой самореализации сущностных сил личности, исходя из чего, ученый выделяет три аспекта исследования данного вида культуры: аксиологический, технологический и личностно-творческий» [11].

Другие ученые считают [12–15], что профессиональная культура находится в неразрывной связи с другими видами культуры:

– трудовой (исследование Н.Г. Багдасарьян); автор утверждает, что *профессиональная культура* является субкультурой трудовой культуры как общесоциального условия организации трудового потенциала; исследователь отмечает: *профессиональную культуру* надо отличать от трудовой культуры, являющейся результатом влияния доминирующих в обществе, конкретной социальной среде норм, ценностей, которые включаются в ее структуру. Это более широкое и стабильное понятие, чем профессиональная культура, и относится к организационному целому (группе, цеху, предприятию, обществу в целом), формируя их общечеловеческое содержание [16];

– коммуникативной культурой личности (работы А.М. Новикова, И.Ф. Исаева, Н.Д. Десяевой, О.А. Жилевой, О.Ю. Лебедевой и др.); при этом коммуникативная культура представляется как основа общей культуры личности, базовый компонент культуры,

обеспечивающий готовность личности к жизненному самоопределению, т. е. как условие достижения гармонии с собой и окружающей действительностью, как средство создания внутреннего мира личности, отражающего жизненные идеалы и направленность личности.

Итак, на основе анализа изучаемого понятия мы выделяем ряд ключевых положений, составивших основу сущности и структуры понятия «профессионально-речевая культура студентов вуза». Профессиональная культура: связана со спецификой деятельности людей в современных условиях труда; находит свое проявление в трудовой деятельности и обеспечивают её более высокую эффективность; является частью общей культуры индивида; отражает достигнутый в трудовой деятельности уровень мастерства; представляет субкультуру трудовой культуры как общесоциального условия организации трудового потенциала; формируется в условиях практического творческого трудового поведения работника и в процессе осуществления контактов между профессионалами.

На основании данных положений отметим, что в качестве базового определения понятия «профессиональная культура» мы будем использовать следующее: профессиональная культура как специфическая модификация общей культуры человека в его профессиональной деятельности – это интегративное понятие, характеризующее специфический способ человеческой деятельности, основанный на совокупности норм, специальных теоретических знаний и практических умений, связанных с конкретным видом труда и развивающийся в процессе осуществления контактов между профессионалами, что обеспечивает более высокую эффективность данной деятельности.

Рассматривая понятие «речевая культура» важно подчеркнуть различие понятий «речевая культура» и «культура речи», поскольку данные понятия решают разные задачи, т. е. реализуют разные функции.

Речевая культура, как указывает Т.С. Бочкарева [17], «имеет большое значение для коммуникации, так как знание норм речи, умение правильно использовать языковые формы облегчает усвоение передаваемой информации, воспитывает речевую грамотность у будущих специалистов, дисциплинирует их мышление и т. д.» [17].

В исследованиях ученых-лингвистов (Б.Н. Головин, А.А. Мурашов и др.) понятие «культура речи» используется в трех значениях: а) признаки и свойства речи, свидетельствующие о ее высоком коммуникативном уровне; б) совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих целесообразное и свободное использование языка в целях общения; в) область лингвистических знаний о культуре речи как о совокупности ее коммуникативных качеств.

В данном случае «культура речи исходит из требований нормативности и целесообразности выбора языковых средств, в меньшей мере учитывает специфику ситуации общения, почти не обращается к личностным особенностям собеседников, изучает общение как совокупность конкретных языковых факторов» [18].

Термин «речевая культура» может быть представлен в разных ракурсах:

1) как свойство, качество личности: основанное на совокупности знаний, умений и навыков в области средств общения и обеспечивающее успешное решение

коммуникативных задач в различных ситуациях педагогического взаимодействия (О.Н. Алексеенко [19]); включающее в себя, помимо традиционно выделяемых компонентов речевой культуры (нормативного, коммуникативного и этического), развитие осознанной потребности в совершенствовании индивидуального стиля речи, свидетельствующего о стремлении личности к профессиональному и культурному самоопределению (Г.Р. Малыгина [20, с. 14]);

2) как владение какими-либо нормами языка: отражающее уровень владения языковыми, лингвистическими, коммуникативными и риторическими умениями, позволяющими осуществлять эффективную речевую деятельность на нравственно-ценностной основе, один из способов отражения системной целостности знаний, умений и навыков в области прикладной лингвистики, позволяющий успешно решать коммуникативные задачи в различных ситуациях (Л.А. Захарова) [21, с. 47]; знание норм языка, необходимость выбора именно такого, а не другого текста; знание уровня подготовленности аудитории и степени предварительной заинтересованности в предмете; степень соответствия речи нормам орфоэпии, словоупотребления, грамматики и т. д., установленным для данного языка, способность следовать лучшим образцам в своей индивидуальной речи (О.Г. Усанова) [22, с. 163–167];

3) как неотъемлемая часть общей, индивидуальной, профессиональной культуры личности, представляющая собой совокупность таких качеств речи, которые оказывают наилучшее воздействие на адресата с учетом конкретной обстановки и в соответствии с поставленной задачей (Т.С. Бочкарева) [17, с. 8].

Следует отметить, что в научных работах имеется некоторый опыт, связанный с исследованием феномена профессионально-речевой культуры специалистов различного профиля и приводятся различные определения указанного понятия с учетом специфики профессиональной деятельности будущих специалистов.

Л.Г. Хасанова в своих исследованиях рассматривает понятие «профессионально-речевая культура будущего учителя начальных классов», трактуемое автором как «совокупность свойств личности, оказывающая успешное воздействие на учащихся и позволяющая наиболее эффективно организовать процесс обучения и воспитания и регулировать речевую деятельность в процессе решения педагогических задач» [23, с. 11].

Профессионально-речевая культура социального педагога стала предметом исследования Е.В. Климкиной, трактующей данный термин в свете составной части и ведущей характеристики профессионально-педагогической культуры педагога указанного профиля, отражающей комплекс профессионально-речевых знаний, умений и навыков, проявляющихся в ситуациях социально-педагогической деятельности [24, с. 8].

Рассмотрение различных точек зрения, посвященных определению родовых понятий «профессионально-речевая культура студентов вуза» позволили сделать следующие выводы: 1) единого понимания понятия «речевая культура» в современной науке пока нет; 2) речевая культура тесно связана с языковыми нормами, но не может быть сведена к ним; 3) речевая культура выступает как неотъемлемая часть общей, индивидуальной, профессиональной культуры личности и может

быть представлена как целостное качество личности, основанное на совокупности теоретических знаний и практических умений, личностных характеристик и обеспечивающее успешное решение коммуникативных задач в различных ситуациях.

При определении интегративного понятия «профессионально-речевая культура» мы исходили из взаимосвязи выделенных видовых понятий, учитывая не только их сущность, но и специфику профессиональной деятельности будущих специалистов.

Синтезируя полученную информацию, мы рассматриваем профессионально-речевую культуру студентов вуза как неотъемлемую часть общей и профессиональной культуры личности, интегративное профессионально-значимое качество личности, основанное на совокупности профессионально-коммуникативных теоретических знаний и практических умений, личностных характеристик, обеспечивающих успешность общения субъектов профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Культурология / под ред. Г.В. Драча. Ростов на/Д.: Феникс, 2005. 571 с.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: А ТЕМП, 2008. 944 с.
3. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. М.: Политиздат, 1991. 560 с.
4. Грушевицкая Т.Г., Гузик М.А., Садохин А.П. Словарь по мировой художественной культуре. М.: Академия, 2001. 408 с.
5. Максимова Л.Н. Факторы формирования современной профессиональной культуры // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2008. № 8. С. 177–178.
6. Кравченко А.И. Культурология. М.: Академический проект, 2001. 672 с.
7. Жилиева О.А. Роль языка в становлении профессиональной культуры врача : автореф. дис. ... канд. культурол. наук. Улан-Удэ, 2009. 22 с.
8. Иванова Е.В. Эволюция понятия «профессиональная культура» // Молодежь и наука: сб. материалов VIII Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной 155-летию со дня рождения К.Э. Циолковского. Красноярск: СФУ, 2012. С. 1–5.
9. Ерохин Д.А. Теоретико-методологические аспекты исследования проблемы профессиональной культуры // Наука. Инновации. Технологии. 2009. № 1. С. 167–174.
10. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии. М.: АСТ, 2003. 511 с.
11. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Академия, 2002. 207 с.
12. Гринев С.Я. Аспекты формирования профессиональной культуры у будущих специалистов управления проектами // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 19–22.
13. Третьякова Е.М., Жданова Е.Ю. Комплексный подход к формированию профессиональной культуры современного специалиста // Карельский научный журнал. 2015. № 1. С. 77–78.

14. Коренева А.В. Профессионально ориентированное обучение курсу «русский язык и культура речи» как условие повышения качества речевой подготовки специалистов // Самарский научный вестник. 2015. № 1. С. 86–90.
15. Гирка И.В. Формирования профессиональной компетентности у будущих учителей информатики в процессе профессиональной подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2. С. 42–45.
16. Багдасарьян Н.Г. Профессиональная культура инженера: механизмы освоения // Большая энциклопедия Нефти и Газа. URL: www.ngpedia.ru/id123068p1.html.
17. Бочкарева Т.С. Развитие речевой культуры студентов университета : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2002. 20 с.
18. Мурашов А.А. Культура речи. М.: РАО Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. 575 с.
19. Алексеенко О.Н. Развитие речевой культуры студентов педагогического вуза в процессе изучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук. Шадринск, 2009. 206 с.
20. Малыгина Г.Р. Формирование речевой культуры курсантов в высшем военном учебном заведении : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2004. 22 с.
21. Захарова Л.А. Проблема устной речевой культуры в средней школе // Русская словесность. 2005. № 8. С. 45–49.
22. Усанова О.Г. К проблеме культуры речи преподавателя вуза: речевые ошибки // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2007. № 2. С. 163–167.
23. Хасанова Л.Г. Формирование профессионально-речевой культуры будущего учителя начальных классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2000. 22 с.
24. Климкина Е.В. Формирование профессионально-речевой культуры социального педагога в процессе обучения в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 22 с.

REFERENCES

1. Drach G.V., ed. *Kulturologiya* [Culture studies]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2005. 571 p.
2. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkoviy slovar russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazheniy* [Dictionary of the Russian Language: 80 000 words and phraseological units]. Moscow, A TEMP Publ., 2008. 944 p.
3. Frolova I.T., ed. *Filosofskiy slovar'* [Philosophy dictionary]. Moscow, Politizdat Publ., 1991. 560 p.
4. Grushevitskaya T.G., Guzik M.A., Sadokhin A.P. *Slovar' po mirovoy khudozhestvennoy kulture* [Dictionary on the global art culture]. Moscow, Akademiya Publ., 2001. 408 p.
5. Maksimova L.N. Factors for modern professional culture formation. *Zhurnal nauchnykh publikatsiy aspirantov i doktorantov*, 2008, no. 8, pp. 177–178.
6. Kravchenko A.I. *Kulturologiya* [Culture studies]. Moscow, Akademicheskij proekt Publ., 2001. 672 p.
7. Zhilyaeva O.A. *Rol' yazyka v stanovlenii professional'noy kultury vracha*. Avtoref. diss. kand. kulturol.

- nauk [Role of the language in development of the doctor's professional culture]. Ulan-Ude, 2009. 22 p.
8. Ivanova E.V. Development of the concept "professional culture". *Molodezh i nauka: sb. materialov VIII Vserossiyskoy nauchno-tekhnicheskoy konferentsii studentov, aspirantov, i molodykh uchenykh posvyashchennoy 155-letiyu so dnya rozhdeniya K.E. Tsiolkovskogo*. Krasnoyarsk, SFU Publ., 2012, pp. 1–5.
 9. Erokhin D.A. Theoretical methodological aspects of investigating professional culture problem. *Nauka. Innovatsii. Tekhnologii*, 2009, no. 1, pp. 167–174.
 10. Kononenko B.I. *Bol'shoy tolkoviy slovar po kulturologii* [Big dictionary on culture studies]. Moscow, AST Publ., 2003. 511 p.
 11. Isaev I.F. *Professionalno-pedagogicheskaya kultura prepodavatelya* [Professional pedagogical culture of a teacher]. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 207 p.
 12. Grinev S.Ya. To the question of professional culture formation among future project management specialists. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 1, pp. 19–22.
 13. Tretyakova E.M., Zhdanova E.Yu. Integrated approach to formation of professional culture of the modern expert. *Karelskiy nauchnyy zhurnal*, 2015, no. 1, pp. 77–78.
 14. Korneeva A.V. Professionally oriented training course "russian language and speech culture" as a condition for improving the speech training quality of specialists. *Samarskiy nauchnyy vestnik*, 2015, no. 1, pp. 86–90.
 15. Girka I.V. Formation professional competence of future teachers informatics professional preparation in the process. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2015, no. 2, pp. 42–45.
 16. Bagdasaryan N.G. Professional culture of an engineer: mechanisms of mastering. *Bolshaya entsiklopediya nefii i gaza*. Available at: www.ngpedia.ru/id123068p1.html.
 17. Bochkareva T.S. *Razvitie rechevoy kultury studentov universiteta*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Development of the university students' speech culture]. Orenburg, 2002. 20 p.
 18. Murashov A.A. *Kultura rechi* [Speech culture]. Moscow, RAO Mosk. psikhol.-sots. in-t Publ., 2004. 575 p.
 19. Alekseenko O.N. *Razvitie rechevoy kultury studentov pedagogicheskogo vuza v protsesse izucheniya inostrannogo yazuka*. Diss. kand. ped. nauk [Development of speech culture of the pedagogical university students in the process of learning a foreign language]. Shadrinsk, 2009. 206 p.
 20. Malygina G.R. *Formirovanie rechevoy kultury kursantov v vysshem voennom uchebnom zavedenii*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Development of speech culture of military academy students]. Yaroslavl', 2004. 22 p.
 21. Zakharova L.A. Problem of oral speech culture at a secondary school. *Russkaya slovesnost'*, 2005, no. 8, pp. 45–49.
 22. Usanova O.G. To the issue of the university teacher speech culture: speech errors. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv*, 2007, no. 2, pp. 163–167.
 23. Khasanova L.G. *Formirovanie professionalno-rechevoy kultury budushego uchitelya nachal'nykh klassov*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Development of professional speech culture of a future primary school teacher]. Ufa, 2000. 22 p.
 24. Klimkina E.V. *Formirovanie professional'no-rechevoy kultury sotsialnogo pedagoga v protsesse obucheniya v vuze*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Development of professional speech culture of a social care teacher in the process of study at the university]. Moscow, 2001. 22 p.

THE ESSENTIAL CHARACTER OF THE CONCEPT "PROFESSIONAL SPEECH CULTURE OF THE UNIVERSITY STUDENTS"

© 2016

A.Z. Ibatova, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Sciences and Humanities"
Surgut Branch of Tyumen State Oil and Gas University, Surgut (Russia)

L.N. Zabrodina, PhD (Pedagogy), assistant of the Chair "Socio-economic Sciences and Humanities"
Khanty-Mansiysk State Medical Academy, Khanty-Mansiysk (Russia)

Keywords: professional culture; speech culture; culture of speech; interrelation of professional and general culture; the key provisions of the concept "culture"; professional speech culture.

Abstract. The importance of the university students' professional speech culture formation is determined by the modern requirements of the Federal State Standard of higher education, in particular the general cultural competences that should be acquired by the graduates; and it specifies the necessity to give a precise definition to the "professional speech culture". The authors define the meaning of the concept "professional speech culture" of the university students; specify the main characteristics and features of the generic concepts of this definition, such as: speech, culture, professional culture, speech culture, and the culture of speech. The authors study the difference between the concepts of "speech culture" and "culture of speech" which realize different functions, and pay special attention to different interpretations of these concepts. The concept of "professional culture" is shown in its relationship to peculiarities of the professional activity of a person, general culture and other kinds of culture: work and communication. More than that, the authors present a definition of "speech culture" in different perspectives, such as a feature or quality of a personality; as a possession of any language standards; as an integral part of the general, individual, or professional culture of a personality. The key provisions are defined which form the meaning of the concept "professional speech culture": it is connected with the nature of human activity in modern labour conditions; is revealed in labour activity and ensures high efficiency; is a part of the general culture of an individual; reflects progress in development of professional skills; is a subculture of labor culture as a general social condition for organization of labor potential; is formed in practical creative labour behavior of an employee and in the course of contacts between professionals. The result of the study is the author's personal interpretation of the definition "professional speech culture of the university students".

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ КАК ОСНОВА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

© 2016

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»**В.В. Конев**, кандидат технических наук, доцент кафедры «Транспортные и технологические системы»**Е.Е. Волкова**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Бизнес-информатика и математика»*Тюменский государственный нефтегазовый университет, Тюмень (Россия)*

Ключевые слова: междисциплинарные связи в преподавании; согласованность учебных программ; преподавание технических дисциплин.

Аннотация: Анализ условий преподавания показал, что в последнее время активно меняются требования к подготовке обучающихся. В этой связи возникают новые технические дисциплины, потребность в новом лабораторном оборудовании. Это приводит к повышению нагрузки на преподавателя (изучение новых дисциплин и лабораторного оборудования, методического сопровождения). При этом необходимо обеспечить высокое качество преподавания технических дисциплин для студентов, имеющих разную начальную подготовку и способность к усвоению нового материала. Одним из основных подходов в решении данной задачи является использование междисциплинарных связей в преподавании. Это можно обеспечить общими ресурсами учебного заведения: педагогическими и научными школами, лабораторной и методической базой и сотрудничеством с предприятиями (участниками процесса обучения). В статье проведен анализ технических дисциплин, преподаваемых в институте транспорта Тюменского государственного нефтегазового университета, средств обучения. Это позволило подтвердить возможность и необходимость использования междисциплинарных связей в преподавании. В результате представлен концептуальный подход в использовании междисциплинарных связей. На примере одной технической дисциплины рассмотрена ее связь с другими дисциплинами. Также представлен пример междисциплинарных связей при изучении одной темы в разных дисциплинах. Междисциплинарные связи позволяют упростить передачу знаний преподавателями и понимание студентами изучаемых процессов в одной дисциплине при знании ранее изученной дисциплины или темы. Таким образом снижается потребность (затраты) в новых средствах обучения (лаборатории, специальные компьютерные программы, полигоны), а главное – обеспечивается высокое качество подготовки специалистов.

В современных условиях возрастают требования со стороны предприятий к качеству подготовки специалистов. Также происходит интеграция Российского образования в общемировую систему. Поэтому возникает необходимость пересмотра качества образования [1, с. 29–31; 2, с. 73], постоянного корректирования, изменения учебных планов и, соответственно, рабочих программ дисциплин, а также разработка новых [3, с. 11, 12; 4, с. 150–152]. Взаимная согласованность учебных программ, обусловленная содержанием наук и дидактических целей, определяет междисциплинарные связи [5, с. 312].

Такие изменения требуют совершенствования лабораторной базы, приобретения специальных компьютерных программ, обучения и стажировок преподавателей. В условиях сокращения часов преподавания специальных дисциплин, разного уровня подготовленности студентов возникает необходимость повышения мотивации, популяризации естественных и технических наук. Перечисленные проблемы являются общими для большинства учебных заведений и влияют на качество подготовки специалистов.

Целью работы является обоснование подхода преподавания технической дисциплины через междисциплинарные связи.

В соответствии с целью необходимо решить следующие задачи:

- 1) провести анализ дисциплин и средств обучения специалистов;
- 2) выявить основные показатели оценки уровня знаний студентов и качества преподавания;

3) определить подход по использованию междисциплинарных связей в преподавании.

В таблице 1 представлено распределение дисциплин (%) по циклам дисциплин для специальности подготовки 190109.65 «Наземные транспортно-технологические средства», кафедры «Транспортные и технологические системы» (ТТС) института транспорта (ИТ).

Таблица 1. Распределение дисциплин

Цикл дисциплин	% распределения	
	Кафедра ТТС	ИТ (подобные дисциплины) *
Гуманитарный	26,5	44
Математический и естественнонаучный	21,5	39
Профессиональный	52	17
Итого	100	100

* дисциплины, в которых изучаются подобные темы и могут быть переработаны для дисциплины другой специальности.

Анализ результатов таблицы (% распределения дисциплин) показывает, что есть подобные профессиональные дисциплины, которые читаются как по одной, так и по другим образовательным программам института транспорта Тюменского государственного нефтегазового университета. К примеру, изучаются двигатели внутреннего сгорания, гидравлические и пневматические приводы

[6, с. 24, 26; 7, с. 37, 43], эксплуатация машин, техническое обслуживание и ремонт машин, электротехника и электроника, конструирование и расчет машин. Несмотря на то что в дисциплинах изучаются вопросы, относящиеся к соответствующей специальности, средства обучения одной кафедры (лаборатории, специальные компьютерные программы, полигоны) могут быть использованы другими кафедрами, не только института, но и всего университета (межкафедральные лаборатории). Средства изучения дисциплин представлены в таблице 2.

Таблица 2. Средства изучения дисциплин

Средства	% распределения	
	Кафедра ГТС	ИТ
Лаборатории	66,6	50,6
Компьютеры (классы)	16,7	19,6
Полигоны, машины	16,7	29,8
Итого	100	100

В таблицах 1 и 2 представлены данные только по одной кафедре и одному институту. Для всего Тюменского государственного нефтегазового университета с техническими кафедрами в институтах, а также подразделений начального и среднего профессионального образования результат совместного использования лабораторий, специальных компьютерных программ, полигонов будет еще значительнее.

Основными участниками процесса обучения являются преподаватель, студент и предприятие [8, с. 201–203]. Взаимосвязь участников процесса обучения представлена на рис. 1.

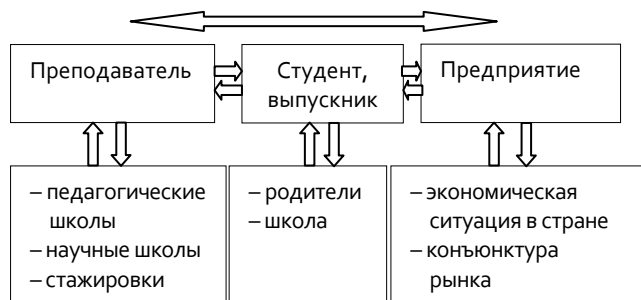


Рис. 1. Взаимосвязь участников процесса обучения

Основой сохранения качества обучения и его развития является его преемственность (по В.Т. Афанасьеву), которая содержит в себе педагогическую и научную школу. Педагогическая и научная школы взаимосвязаны и развиваются, формируются в ходе обмена опытом в процессе семинаров, круглых столов, конференций, совещаний, повышения квалификации (стажировок). Это определяет качество преподавания и влияет на уровень знаний студентов. Уровень знаний студентов можно оценить по следующим показателям: проходной балл при поступлении в учебное заведение; входной контроль; количество победителей олимпиад; результаты аттестаций. При этом следует учитывать, что на-

чальные знания студентов были сформированы в школе, колледже и т. п. Очевидно, что качество образования было не одинаковым. Это необходимо учитывать в ходе преподавания дисциплин, используя различные педагогические методы [9, с. 23, 24].

На качество преподавания влияют следующие показатели: педагогический и производственный опыт работы; повышение квалификации и стажировки преподавателя; участие в разработке учебно-методической литературы [10, с. 137–138]; количество и периодичность читаемых дисциплин; ученая степень (навык научного подхода к решению задач). При этом у каждого преподавателя есть свои учебные и научные наработки, более сильные знания в определенных направлениях преподаваемых дисциплин, подкреплённые производственным опытом. Это является потенциалом повышения качества преподавания дисциплин.

При сотрудничестве учебного заведения с предприятиями трудностью является то, что предприятиями-партнерами являются, в основном, только предприятия топливно-энергетического комплекса, ориентированные на профильные специальности. При этом, к примеру, машиностроение имеется на многих предприятиях, несмотря на специфику производства, и может быть использовано для практики студентов многих технических специальностей, а также стажировок преподавателей. В этом видится общая связь нескольких разных специальностей подготовки при одинаковых (подобных) средствах. В соответствии с изложенным на рис. 2 представлен концептуальный подход в использовании междисциплинарных связей.



Рис. 2. Концептуальный подход в использовании междисциплинарных связей

Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи. Всегда и везде брать вместе то, что связано одно с другим [11, с. 367–368]. Междисциплинарные связи основываются на системных знаниях, формируемых последовательно и постепенно [12, с. 884]. Преподаватель при обучении студентов находит связи, показывает их, обучая студентов находить междисциплинарные связи. Междисциплинарные связи (таблица 3) позволяют упростить понимание

процессов в одной дисциплине при знании ранее изученных.

На рис. 3 представлена связь специальной дисциплины, на примере «Теория подъемно-транспортных, строительного-дорожных средств и оборудования» (Теория ПТСДС), с другими дисциплинами.

В дисциплине Теория ПТСДС изучаются использование приводов в машинах: гидравлического, электрического, пневматического, механического. Устанавливается связь с дисциплинами: «Гидравлика и гидропневмопривод», «Электротехника», «Теория механизмов и машин». Определение путей совершенствования машин осуществляется на основе знаний дисциплин «Методика научных исследований», «Информатика», «Сопротивление материалов», «Материаловедение»,

«Физика», «Теплотехника». При оценке эффективности и безопасности эксплуатации машин используются знания дисциплин «Экономика» и «Безопасность жизнедеятельности». Междисциплинарные связи намного шире, чем представлено на рис. 3. Можно было бы установить связь с гуманитарными дисциплинами, к примеру, с дисциплиной «Психология», рассматривая воздействие машины на психику водителя.

Результаты исследования используются в учебной, учебно-методической, организационной и научной работе.

Использование междисциплинарных связей в преподавании повысит эффективность преподавания, позволит сократить затраты на лаборатории, программное обеспечение, полигоны, а главное – повысит качество подготовки специалистов.

Таблица 3. Междисциплинарные связи

Дисциплина ранее изученная: тема	Дисциплины изучаемые: тема
Математика: «Теория вероятности» $N = m^n$, где: N – количество опытов; m – количество уровней фактора; n – количество факторов [13, с. 28; 14, с. 21]	Строительно-дорожные машины (СДМ): «Определение надежности машин»
	Методика научных исследований: «Определение погрешностей измерений»
Физика: «Эффект Зеебека» [15, с. 268–269; 16, с. 4]	Проектирование конструкций машин: «Сварка металлов»
	Методика научных исследований: «Измерительные устройства»
Теплотехника: «Теплопередача» $Q = cm \Delta t$ [17], где: Q – количество тепла; C – теплоемкость; M – масса; Δt – градиент температур	Методика научных исследований, СДМ: «Исследования и расчёт теплового баланса агрегатов машин, систем»
	Физика: «Давление» $P = F/S$ [18, с. 142], где: P – давление; F – сила; S – площадь
Математика: «Работа с векторами» [19, с. 11; 20, с. 135]	Теоретическая механика: «Расчет устойчивости машин»
	СДМ: «Расчет силы сопротивления резанию»
Физика: «Центробежная сила» [21, с. 56]	Безопасность жизнедеятельности: «Очистка в фильтрах»
	СДМ: «Создание давления уплотнения асфальтобетонной смеси»



Рис. 3. Связь дисциплины «Теория подъемно-транспортных, строительного-дорожных средств и оборудования» с другими дисциплинами

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданова А.В. Теоретико-методологические предпосылки исследования вопросов диагностики качества образования в высшей школе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 29–32.
2. Игнатъева Н.Н., Лисенкова Е.В. Предпосылки и перспективы интеграции стран ЕС и России в единое образовательное пространство // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 72–73.
3. Абдулсалимли И.М. Проблема обеспечения качества в образовании // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 11–13.
4. Поляков М.В. Реформирование систем высшего образования европейских стран на втором этапе Болонского процесса // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 150–153.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. 556 с.
6. РФ. Минобрнауки. ФГОС ВПО 190600 Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов (квалификация (степень) «бакалавр»): от 8 декабря 2009 г. № 706.
7. РФ. Минобрнауки. ФГОС ВПО 190109 «Наземные транспортно-технологические средства: от 24 декабря 2010 г. № 2077.
8. Харченко С.А. Взаимодействие студентов вуза и внешних партнеров в рамках локального образовательного кластера // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 201–204.
9. Белова Л.П. Методическое сопровождение инновационной деятельности преподавателей инженерного вуза. Тюмень: ТюмГНГУ, 2015. 192 с.
10. Одарич И.Н. Проблема качества образования как проблема контроля и оценки образовательной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 137–139.
11. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 656 с.
12. Тухтаева З.Ш., Искадарова Г.Б. Пути осуществления межпредметной связи и преемственности // Молодой ученый. 2014. № 8. С. 884–887.
13. Грищук Ю.С. Основы научных исследований. Харьков: НТУ «ХПИ», 2011. 196 с.
14. Есюнин Е.Г., Новоселов А.В., Паньчев А.П. Основы надежности машин. Екатеринбург: УралГЛУ, 2009. 166 с.
15. Куини Т. Температура. М.: Мир, 1985. 448 с.
16. Веревкин В.И., Лисевич В.И., Астраух О.В. Способ защиты от коррозии сварной металлоконструкции : патент РФ на изобретение № 2476621; заявл. 12.01.2011; опубл. 27.02.2013.
17. Конев В.В., Карнаухов Н.Н., Гуляев Б.А., Бородин Д.М., Карнаухов М.М., Половников Е.В. Математическое моделирование тепловых процессов локального прогрева гидродвигателя // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 241–247.
18. Мерданов Ш.М., Шефер В.В., Конев В.В. Проектирование предприятий по эксплуатации и ремонту машин. Тюмень: ТюмГНГУ, 2009. 244 с.
19. Беклемишев Д.В. Курс аналитической геометрии и линейной алгебры. 10-е изд., испр. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2005. 301 с.
20. Справочник конструктора дорожных машин / под ред. И.П. Бородочева. М.: Машиностроение, 1973. 504 с.
21. Родичев В.А. Грузовые автомобили. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2005. 240 с.

REFERENCE

1. Bogdanova A.V. Theoretical and methodological background of the research questions of diagnostics of the quality of education in high school. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2015, no. 1, pp. 29–32.
2. Ignateva N.N., Lisenkova E.V. Prerequisites and prospects of integration of the eu and russia in a single educational space. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2015, no. 1, pp. 72–73.
3. Abdulsalimli I.M. The problem of assurance of education quality. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2015, no. 1, pp. 11–13.
4. Polyakov M.V. Reforming higher education systems of european countries in the second phase of the Bologna process. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2015, no. 1, pp. 150–153.
5. Selevko G.K. *Entsiklopediya obrazovatelnykh tekhnologii* [Encyclopedia of educational technologies]. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 2005. Vol. 1, 556 p.
6. RF. Ministry of Education and Science. FSES HVE 190600 “Maintenance of transport technological machines and complexes (qualification (degree) “bachelor”)”; dated the 8th of December 2009 № 706.
7. RF. Ministry of Education and Science. FSES HVE 190109 “Land transport vehicles”: dated the 24th of December 2010 № 2077.
8. Kharchenko S.A. Interaction of university students and external partners within the local educational clusters. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2015, no. 1, pp. 201–204.
9. Belova L.P. *Metodicheskoe soprovozhdenie innovatsionnoy deyatelnosti prepodavateley inzhenernogo vuza* [Methodological support of innovative activity of professors of engineering higher education institution]. Tyumen', TyumGNGU Publ., 2015. 192 p.
10. Odarich I.N. Problem of quality education as a problem of control and evaluation of education. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2015, no. 1, pp. 137–139.
11. Komenskiy Ya.A. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected pedagogical works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982. Vol. 1, 656 p.
12. Tukhtaeva Z.Sh., Iskandarova G.B. The ways of implementing of inter-curriculum communication and continuation. *Molodoy uchenyy*, 2014, no. 8, pp. 884–887.

13. Grishchuk Yu.S. *Osnovy nauchnykh issledovaniy* [Research writing and style]. Khar'kov, NTU «KhPI» Publ., 196 p.
14. Esyunin E.G., Novoselov A.V., Panychev A.P. *Osnovy nadezhnosti mashin* [Principles of machines reliability]. Ekaterinburg, UralGLU Publ., 2009. 166 p.
15. Kunin T. *Temperatura* [Temperature]. Moscow, Mir Publ., 1985. 448 p.
16. Verevkin V.I., Lisevich V.I., Astraukh O.V. *Sposob zashchity ot korrozii svarnoy metallokonstruktsii* [Method of anticorrosion protection of welded metallic structure]. Patent RF no. 2476621, 2011.
17. Konev V.V., Karnaukhov N.N., Gulyaev B.A., Borodin D.M., Karnaukhov M.M., Polovnikov E.V. Mathematical modeling of thermal processes of local warming of hydraulic engine. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2014, no. 5, pp. 241–247.
18. Merdanov Sh.M., Shefer V.V., Konev V.V. *Proektirovanie predpriyatiy po ekspluatatsii i remontu mashin* [Designing of plants for machines operation and maintenance]. Tumen', TumGNGU Publ., 2009. 244 p.
19. Beklemishev D.V. *Kurs analiticheskoy geometrii i lineynoy algebrы* [Course of analytical geometry and linear algebra]. 10th ed. Moscow, FIZMATLIT Publ., 2005. 301 p.
20. Borodochev M., ed. *Spravochnik konstruktora dorozhnykh mashin* [Reference book of the road machines designer]. Moscow, Mashinostroenie Publ., 1973. 504 p.
21. Rodichev V.A. *Gruzovye avtomobili* [Trucks]. 4th ed. Moscow, Akademiya Publ., 240 p.

INTER-CURRICULUM COMMUNICATIONS AS THE BASIS OF TEACHING DISCIPLINE

© 2016

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”
V.V. Konev, PhD (Engineering), assistant professor of Chair “Transport and technological systems”
E.E. Volkova, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Business-informatics and mathematics”
Tyumen State Oil and Gas University, Tyumen (Russia)

Keywords: inter-curriculum communications in teaching; conformity of education programs; teaching engineering disciplines.

Abstract: The analysis of teaching conditions shows that, recently, the requirements for the training of the students change actively. In this connection, new engineering disciplines and the necessity of new laboratory equipment occur. It causes the increase of teacher's load (the study of new disciplines and laboratory equipment, methodological support). In this context, it is necessary to ensure high quality of engineering disciplines teaching to the students with different entry-level training and the capacity to learning new material. The application of inter-curriculum communications in teaching is one of the main approaches to this task solution. It can be ensured by general resources of the educational institution: pedagogical and scientific schools, laboratory and methodological base and cooperation with the enterprises (the participants of the educational process). The paper analyses the engineering disciplines taught at the Institute of Transport of Tyumen State Oil and Gas University, and the training resources. It allowed proving the possibility and the necessity of using inter-curriculum communications in teaching. As the result, the authors presented the conceptual approach in the application of inter-curriculum communications and, using the example of one engineering discipline, considered its connection with other disciplines. The paper presents the inter-curriculum communications while studying one topic in different disciplines as well. The inter-curriculum communications allow facilitating the teachers' knowledge transfer and the students' understanding of processes studied in one discipline while knowing the earlier studied discipline or topic. In such a way, the necessity (the expenses) for new training resources (laboratories, specialized computer programs, polygons), and the main point is that the high quality of training specialists is ensured.

ЖАНРОВЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО АВИАЦИОННОГО ВУЗА

© 2016

Ю.А. Никитина, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)
Ю.В. Суслова, старший преподаватель кафедры иностранных языков
*Филиал Военного учебного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия
имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани, Сызрань (Россия)*

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетентность авиационных специалистов; профессионально ориентированное аудирование; аудитивная компетенция; жанры авиационных сообщений.

Аннотация: Статья освещает актуальную проблему поиска средств повышения качества профессиональной (в том числе иноязычной) подготовки будущих и действующих авиационных специалистов с целью обеспечения высокого уровня безопасности полетов. Поиск обусловлен ужесточением требований Международной организации гражданской авиации (ИКАО) с 2008 года к уровню владения профессиональным английским языком. В 2011 году Российская Федерация присоединилась к числу стран, в которых вступило в силу требование ИКАО о минимально допустимом уровне владения английским языком авиационных специалистов. Авторы статьи считают, что достичь хороших показателей в критерии «Понимание» по шкале ИКАО можно только при условии развития аудитивной компетенции у курсантов военного авиационного вуза на достаточно высоком уровне, поэтому рассматривают вопрос совершенствования процесса обучения профессионально ориентированному аудированию как одному из ключевых видов речевой деятельности авиационных специалистов. С этой целью в качестве основы процесса обучения авторами статьи был предложен жанровый подход к отбору и использованию авиационных сообщений. Согласно жанровому подходу, авиационные сообщения представляют собой набор типичных компонентов содержания, оформленных в тематически замкнутые структуры. Авторы считают, что если познакомить обучающихся с образцами текстов разных жанров авиационных сообщений, объяснив их структурные, смысловые, языковые и функциональные особенности, то это облегчит восприятие и понимание других текстов этих же жанров. В статье описан алгоритм работы с текстами жанров авиационных сообщений с использованием информационно-коммуникационных и аудиовизуальных средств обучения.

В последнее время военные вертолёты российских ВВС всё чаще участвуют в выполнении различных задач в странах ближнего и дальнего зарубежья. Полеты выполняются над территорией иностранных государств в соответствии с принятыми резолюциями ООН, требованиями международных стандартов и правилами аэронавигационного обслуживания Международной организации гражданской авиации (ИКАО от англ. ICAO – International Civil Aviation Organization). Неотъемлемым элементом профессиональной деятельности военного лётчика является коммуникативное взаимодействие. Стремясь к достижению единообразия в организации воздушного движения, ИКАО требует использовать английский язык для ведения радиопереговоров на международных авиалиниях [1].

Помимо трудностей, возникающих при полётах экипажей военных вертолётов за рубежом, также существуют проблемы при выполнении перелётов над территорией Российской Федерации. Воздушный кодекс РФ определяет, что «при полетах воздушных судов по международным воздушным трассам в пределах территории РФ, в том числе в районах аэродромов, открытых для выполнения международных полетов, радиопереговоры могут осуществляться как на русском, так и на английском языках» [2]. Экипажи военных вертолётов, не имеющие соответствующей профессиональной (в том числе иноязычной) подготовки, испытывают значительные затруднения в восприятии и понимании объективной информации о положении воздушных судов в зоне, что ставит под угрозу безопасность полетов.

Оптимальным решением данной проблемы является реформирование системы профессиональной подготовки курсантов высших военных авиационных учебных заведений Министерства обороны РФ, направленной на соответствие государственным и международным стандартам и повышение профессионально-коммуникативной компетентности обучающихся.

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки 161002 «Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов» [3] в результате освоения программы специалитета у выпускника должны быть сформированы общепрофессиональные компетенции, необходимые для решения профессиональных задач с использованием английского языка (ОПК-8). Речевые действия авиационных специалистов зависят от особенностей их функциональных обязанностей. В процессе работы пилоты воспринимают на слух аэродромную, метеорологическую и орнитологическую информацию, реагируют на возникновение нестандартных ситуаций при ведении радиообмена, участвуют в проведении брифингов, учебных семинаров, инструктажей, предполётных указаний, пресс-конференций, работают с различными источниками информации при изучении и анализе материалов авиационных происшествий и т. д. [4–6]. Следовательно, продуцирование речи (говорение) и слушание с пониманием (аудирование) являются основными видами речевой деятельности военного лётчика и приобретают особое значение в процессе профессиональной подготовки курсантов высших военных авиационных учебных

заведений, поскольку от уровня их владения зависит безопасность полёта.

Включаясь в профессиональную деятельность, аудирование приобретает особую специфику и определение [7]. Под профессионально ориентированным аудированием военного лётчика мы подразумеваем сложную речевую деятельность по ознакомлению, оценке, отбору и присвоению профессионально значимой информации авиационного сообщения для последующего её применения в профессиональной деятельности в сфере авиации.

В соответствии с общепринятым компетентностным подходом результатом процесса обучения профессионально ориентированному аудированию курсантов военного авиационного вуза должно стать приобретение ими аудитивной компетенции [8–10]. Аудитивная компетенция является ведущей компетенцией для военного лётчика и определяется нами как способность и готовность выполнять действия по восприятию на слух, пониманию и смысловой переработке информации иноязычных авиационных сообщений различных жанров.

С точки зрения Н.В. Елухиной [11], существующая практика обучения аудированию не всегда является коммуникативно-ориентированной, так как не создаются условия, необходимые для её существования. Например, отбирая тот или иной текст, преподаватель учитывает только его содержание, соответствие теме, доступность и языковую форму. При этом жанр текста, его коммуникативная функция не принимаются во внимание: крайне редко уточняется, кто и к кому обращается, в каких условиях происходит акт общения и самое главное – с какой целью.

В рамках исследуемого вопроса вызывают интерес научные взгляды исследователей форм речевой деятельности М.М. Бахтина, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева и др. о том, что в естественной коммуникации функционирует такой уровень аудитивной компетенции, когда адресат, слыша чужую речь, уже с первых слов угадывает ее жанр, предугадывает определенный объем, композиционное построение и конец [12–14]. В этой связи мы разделяем мнение авторов о том, что в процессе развития аудитивной компетенции курсантов военного авиационного вуза необходимо отдавать предпочтение обучению приемам текстообразования, а не содержанию текстов. Отсюда – жанровый подход как основа исследования.

Традиционно, ключевым звеном содержания любой методики обучения аудированию является «рационально отобранный, обработанный и организованный в систему аудиотекст» [11, с. 28–33]. В профессиональном речевом общении военных лётчиков преимущественно используются авиационные сообщения, доминирующими функциями которых являются информирование и воздействие на коммуниканта. В свете коммуникативно-ориентированной методики основными принципами при отборе аудиотекстов для развития аудитивной компетенции курсантов военного авиационного вуза являются: принцип профессиональной направленности информации, принцип аутентичности, принцип систематичности и последовательности включения языкового материала в учебный процесс, принцип учета уровня профессиональной и языковой подготовки обучающихся,

принцип наглядности, принцип функционально-стилистического и жанрового соответствия материала.

Помимо того, каждая сфера использования языка (в нашем случае – авиационная) вырабатывает свои относительно устойчивые типовые модели построения высказываний, которые называются «речевыми жанрами». По мнению С. Гайда, речевые жанры отражают устойчивые, закреплённые бытом и обстоятельствами формы жизненного общения, встроены в типичные жизненные ситуации (фреймы) и неотделимы от них [15–20]. С целью определения типичных жанров авиационных сообщений было проведено анкетирование пилотов вертолётов, имеющих опыт выполнения полётов по международным воздушным трассам. На основе полученных данных были выявлены следующие жанры авиационных сообщений (рис. 1).



Рис. 1. Жанры авиационных сообщений

Развитие аудитивной компетенции у курсантов военного авиационного вуза на основе жанрового подхода осуществляется в соответствии с определенными этапами работы с аудиотекстом сообщения и последовательностью действий: инструктаж и предварительное задание (предтекстовый этап); процесс восприятия и осмысления информации (текстовый этап); задания, контролирующее понимание услышанного текста (послетекстовый этап) [21].

Целью предтекстового этапа, по мнению Н.Д. Гальсковой, является мотивация обучающихся, снятие трудностей, связанных с восприятием и пониманием сообщения, мобилизация речевого и жизненного опыта в области затрагиваемых вопросов, снабжение определенными опорами для лучшего запоминания информации и ориентации в структуре и содержании [22, с. 153]. Заинтересованность курсантов в восприятии сообщения может происходить посредством разъяснения значения информации для будущей деятельности, рассказа о проблемах, которые были решены с помощью этой информации и т. д. [23]. В рамках жанрового подхода курсантов информируют о жанрах авиационных сообщений, на примере печатных вариантов текстов каждый из жанров характеризуется с точки зрения структуры, лексики, грамматики, синтаксиса. При этом обучающихся нацеливают на то, что те же типичные компоненты содержания встретятся и в других текстах этого жанра. На предтекстовом этапе, как правило, используются следующие виды упражнений: догадайтесь

по заголовку/ ключевым словам/ началу текста/ иллюстрациям; определите верность/ неверность утверждений; выберите возможный правильный вариант ответа на вопрос; переставьте слова в предложении/ предложения в тексте с учетом логической связи; выполните подписи к картинке, диаграмме; подберите заглавия к тексту; вспомните значения/ последовательность передачи сообщения; изучите карту/ план местности/ схему и укажите/ сравните, ответьте на вопросы/ обсудите/ соотнесите/ подпишите; расшифруйте сокращения и т. д.

Текстовый этап включает предъявление текста в аудио- и аудиовизуальном режиме в исполнении англоязычных дикторов. На текстовом этапе используются следующие упражнения: определите тип сообщения; определите последовательность событий/ предложений/ изображений; вставьте пропущенные слова в предложения; завершите предложения; выберите утверждения, соответствующие содержанию сообщения; определите и исправьте ошибки; изучите таблицу/ схему/ карту и укажите/ отметьте/ нарисуйте; соотнесите единицы языка с невербальными элементами (изображениями)/ объедините их в пары или группы; расположите географические названия на карте в соответствии с содержанием сообщения; пронумеруйте; объясните, почему...; составьте план действий; выполните инструкцию/ действия и т. д.

Цель послетекстового этапа – использовать ситуацию авиационного сообщения в качестве языковой/ содержательной опоры для развития умений устной и письменной речи. Послетекстовый этап Е.Н. Соловова разделяет на два подэтапа [18, с. 163]. К первому относится проверка упражнений, данных перед первичным и вторичным прослушиванием сообщения, выполнение заданий на общее и детальное понимание и работу с визуальной опорой. Вторым подэтапом предполагает выполнение творческих заданий, направленных на развитие умений интерпретировать, комментировать, анализировать содержащуюся в тексте сообщения информацию и воспроизводить ее в устной и письменной речи, а также задания проблемного характера: дискуссия, «круглые столы», ролевые игры и т. д. На послетекстовом этапе используются следующие виды упражнений: опишите ситуацию/ изображения; обсудите/ прокомментируйте/ ответьте на вопросы/ приведите примеры; расскажите о.../ оцените услышанное/ объясните; выделите главную мысль сообщения; охарактеризуйте на основе услышанного и т. д.

Отличительной особенностью процесса развития аудитивной компетенции курсантов военного авиационного вуза является наличие исключительного по своей значимости этапа – «рефлексия прошедшего занятия», когда выявленный в начале занятия пробел в знаниях ликвидируется и обучающийся видит результат своей работы, повышает самооценку, мотивацию и заинтересованность в изучении дисциплины. Таким образом, образуется «цикл», целью которого является систематизация, четкое структурирование и закрепление изученного материала для его лучшего усвоения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. ICAO Document 9835: Manual on the implementation of ICAO Language Proficiency Requirements. URL: 4.icao.int Doc 9835 2nd Edition.pdf.
2. Воздушный кодекс Российской Федерации. М.: Эксмо, 2014. 61 с.
3. ФГОС ВПО 161002 «Лётная эксплуатация и применение авиационных комплексов». URL: rusacademedu.ru/dokumenty.
4. Матвеева И.А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности в иноязычной подготовке будущего военного летчика : дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2012. 196 с.
5. Полосин А.Н. Состав и структура компетенций выпускника военно-технического вуза, необходимых для освоения новых образцов вооружения и боевой техники // Высшее образование сегодня. 2009. № 12. С. 58–62.
6. Климов Е.А. Пути в профессионализм. Психологический взгляд. М.: Флинта, 2003. 320 с.
7. Яковлева В.А. Обучение иноязычному профессионально-ориентированному аудированию на среднем этапе в условиях технического вуза (на материале французского языка) : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003. 227 с.
8. Каптурова Е.С. Педагогические условия формирования иноязычной аудитивной компетенции будущих лингвистов в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2013. 23 с.
9. Цыбанёва В.А. Модульное обучение иноязычной аудитивной компетенции студентов-лингвистов : дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2009. 185 с.
10. Малушко Е.Ю. Методика формирования иноязычной профильной аудитивной компетенции магистрантов лингвистики (на основе инфокоммуникационной технологии подкастов, английский язык) : дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2013. 229 с.
11. Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики // Иностранные языки в школе. 1989. № 2. С. 28–36.
12. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // Эстетика словесного творчества: сб. статей. М.: Искусство, 1979. С. 281–308.
13. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: АПН РСФСР, 1958. 370 с.
14. Леонтьев А.А. Психолингвистика и проблема функциональных единиц речи // Вопросы теории языка в современной зарубежной лингвистике. М.: АН СССР, 1961. С. 172–185.
15. Гайда С. Проблемы жанра // Функциональная стилистика: теория стилей и их языковая реализация. Пермь: ПГУ, 1986. С. 22–28.
16. Никитина Ю.А. Речеведческий подход к формированию умений аудирования : дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2002. 238 с.
17. Колесова Е.М. Развитие аудитивных умений студентов языкового вуза на материале аутентичных радиопередач : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2014. 167 с.
18. Никитина Ю.А. Лингводидактический потенциал аллюзии в англоязычном газетном дискурсе // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 3. С. 23–26.
19. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. «От текста к тексту» как стратегия обучения речевой деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2. С. 117–123.

20. Беляева Е.Н. Типы оценки уровня владения иностранным языком // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2014. № 1. С. 10–11.
21. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам*. М.: Просвещение, 2005. 239 с.
22. Гальскова Н.Д. *Современная методика обучения иностранным языкам*. М.: АРКТИ, 2000. 165 с.
23. *Преподавание и изучение иностранных языков: традиции и новации* / под ред. Л.И. Корниловой. Тольятти: Тольяттинский военный технический ин-т, 2008. 324 с.
- REFERENCES**
1. ICAO Document 9835: Manual on the implementation of ICAO Language Proficiency Requirements. URL: 4.icao.int Doc 9835 2nd Edition.pdf.
 2. *Vozdushnyy kodeks Rossiyskoy Federatsii* [Air Code of the Russian Federation]. Moscow, Eksmo Publ., 2014. 61 p.
 3. *FGOS VPO 161002 «Letnaya ekspluatatsiya i primeneniye aviatsionnykh kompleksov»* [FSES HVE 161002 “Flight operation and aircraft systems application”]. URL: rusacademedu.ru/dokumenty.
 4. Matveeva I.A. *Formirovaniye professionalno-kommunikativnoy kompetentnosti v inoyazychnoy podgotovke budushchego voennogo letchika*. Diss. kand. ped. nauk [Development of professional communicative competence within the foreign language training of a future military pilot]. Samara, 2012. 196 p.
 5. Polosin A.N. Body and structure of competencies of the grade of military technical university which are need to mastering of new equipment samples and weaponry. *Vyshee obrazovanie segodnya*, 2009, no. 12, pp. 58–62.
 6. Klimov E.A. *Puti v professionalizm. Psikhologicheskiy vzglyad* [The ways to professionalism. Psychological attitude]. Moscow, Flinta Publ., 2003. 320 p.
 7. Yakovleva V.A. *Obuchenie inoyazychnomu professionalno-orientirovannomu audirovaniyu na srednem etape v usloviyakh tekhnicheskogo vuza (na materiale frantsuzskogo yazyka)*. Diss. kand. ped. nauk [Teaching foreign language professionally oriented listening at the intermediate stage under the conditions of technical high school (a case study of French language)]. Ekaterinburg, 2003. 227 p.
 8. Kapturova E.S. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya inoyazychnoy auditivnoy kompetentsii budushchikh lingvistov v vuze*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Pedagogical environment for development of foreign language auditive competence of future linguists in higher school]. Orel, 2013. 23 p.
 9. Tsybaneva V.A. *Modulnoye obuchenie inoyazychnoy auditivnoy kompetentsii studentov-lingvistov*. Diss. kand. ped. nauk [Module teaching foreign language auditive competence of students-linguists]. Pyatigorsk, 2009. 185 p.
 10. Malushko E.Yu. *Metodika formirovaniya inoyazychnoy profilnoy auditivnoy kompetentsii magistrantov lingvistiki (na osnove infokommunikatsionnoy tekhnologii podkastov, angliyskiy yazyk)*. Diss. kand. ped. nauk [Methodology of development of foreign language profession oriented auditive competence of linguistics graduate students (on the base of infocommunicational technology of podcasts, English language)]. Pyatigorsk, 2013. 229 p.
 11. Elukhina N.V. Teaching listening within the framework of communication-oriented methodology. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 1989, no. 2, pp. 28–36.
 12. Bakhtin M.M. The issues of text in linguistics, philology and other humanities. *Estetika slovesnogo tvorchestva: sb. statey*. Moscow, Iskusstvo Publ., 1979, pp. 281–308.
 13. Zhinkin N.I. *Mekhanizmy rechi* [Speech mechanisms]. Moscow, APN RSFSR Publ., 1958. 370 p.
 14. Leontev A.A. Psycholinguistics and the problem of speech functional units. *Voprosy teorii yazyka v sovremennoy zarubezhnoy lingvistike*. Moscow, AN SSSR Publ., 1961, pp. 172–185.
 15. Gayda S. Genre problems. *Funktionalnaya stilistika: teoriya stiley i ikh yazykovaya realizatsiya*. Perm', PGU Publ., 1986, pp. 22–28.
 16. Nikitina Yu.A. *Rechevedcheskiy podkhod k formirovaniyu umeniy audirovaniya*. Diss. kand. ped. nauk [Speech studies approach to formation of listening skills]. Togliatti, 2002. 238 p.
 17. Kolesova E.M. *Razvitie auditivnykh umeniy studentov yazykovogo vuza na materiale autentichnykh radioperedach*. Diss. kand. ped. nauk [Development of listening skills of high school students on the material of authentic radio programmes]. Ekaterinburg, 2014. 167 p.
 18. Nikitina Yu.A. Allusions in the english newspaper discourse and their potential in teaching. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2015, no. 3, pp. 23–26.
 19. Prantsova G.V., Romanicheva E.S. «From text to text» as training strategy of speech activities. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego plyus*, 2014, vol. 2, no. 2, pp. 117–123.
 20. Belyaeva E.N. Types of evaluating the level of foreign language mastering. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 1, pp. 10–11.
 21. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Foreign language training method]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2005. 239 p.
 22. Galskova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Modern foreign language training method]. Moscow, ARKTI Publ., 2000. 165 p.
 23. Kornilova L.I., ed. *Prepodavanie i izuchenie inostrannykh yazykov: traditsii i novatsii* [Teaching and learning foreign languages: traditions and novations]. Togliatti, Tolyattinskiy voennyi tekhnicheskii in-t, 2008. 324 p.

**GENRE APPROACH TO DEVELOPMENT OF LISTENING SKILLS
OF MILITARY AVIATION HIGH SCHOOL STUDENTS**

© 2016

Y.A. Nikitina, PhD (Pedagogy),

assistant professor of Chair “Theory and methodology of teaching foreign languages and cultures”

Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Y.V. Suslova, senior teacher of Chair of foreign languages

Military Educational-Research Centre of Air Force

“Professor N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy” (branch in Syzran), Syzran (Russia)

Keywords: professional communicative competence of aviation specialists; professionally oriented listening; auditive competence; Aviation English genres.

Abstract: The paper covers the topical issue of searching for means of quality improvement of vocational (which includes foreign language) training of future and acting aviation specialists in order to ensure the high level of flight operating safety. The search is determined by the strengthening of the requirements of the International Civil Aviation Organization (ICAO) to the level of English proficiency established in the year 2008. In the year 2011, the Russian Federation joined the countries where the ICAO requirement for a minimum acceptable level of English proficiency of aviation specialists came into effect. The authors suppose that it is possible to achieve good level of “Comprehension” criteria according to the ICAO scale only in case of development of rather a high level of auditive competence of military aviation high school students; that is why the authors consider the issue of improvement of the process of teaching professionally oriented listening as one of the key forms of oral activity of aviation specialists. For this purpose, the authors suggested using genre approach to the selection and application of aviation messages as the base of the teaching process. According to the genre approach, the aviation messages are the set of typical components of content formed into the topically closed structures. The authors suppose that the conversance of the students with texts samples of various aviation messages genres, the explanation of their structural, semantic, and characteristic linguistic properties will facilitate the awareness and comprehension of other texts of the same genres. The paper describes the algorithm of work with texts of the aviation messages genres using the informative-communicative and audiovisual aids in teaching.

ОСОБЕННОСТИ ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

© 2016

С.А. Пилюгина, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Теория и методика обучения и воспитания»

Н.Г. Чанилова, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой «Теория и методика обучения и воспитания»

И.А. Ушакова, старший преподаватель кафедры «Теория и методика обучения и воспитания»
Саратовский областной институт развития образования, Саратов (Россия)

Ключевые слова: поддерживающая образовательная среда; условия поддерживающей образовательной среды; параметры качества поддерживающей образовательной среды.

Аннотация: Данная статья посвящена рассмотрению такого феномена современного образования, как поддерживающая образовательная среда. Дается определение понятиям «образовательная среда», «поддерживающая образовательная среда» и делается попытка уточнения этих понятий. Проводится обзор отечественной педагогической литературы, посвященной изучению данной проблемы. Очерчивается круг научных проблем, в рамках которых ведутся исследования поддерживающей образовательной среды. В статье выделяются основные параметры качества, присущие поддерживающей образовательной среде: модальность, широта, осознанность, интенсивность и обобщенность. Рассматриваются особенности поддерживающей образовательной среды, цели ее создания и предназначение, которое видится в первую очередь в повышении качества постдипломного педагогического образования учителей, в формировании такого свойства личности учителя, как андрагогическая субъектность. Среди организационных особенностей поддерживающей образовательной среды выделяют технологии обучения взрослых, построенных на андрагогической модели обучения, в которой ведущая роль отводится взрослому обучающемуся как организатору своего обучения в ситуации повышения квалификации; предлагается описание таких современных технологий, как технология сторителлинга, диалектического обучения, позиционного обучения и пр. В статье подчеркивается значимость определенных позиций участников поддерживающей образовательной среды института развития образования: андрагогической позиции педагогов и андрагогической субъектности учителей-слушателей, которая определяется эффективностью качества образовательного процесса. Говорится о том, что андрагогическая позиция педагога выражается во включенности педагога в сопровождение обучения учителей-слушателей, позиция же учителя-слушателя характеризуется его активностью и самостоятельностью учителя в учебной деятельности. Утверждается роль поддерживающей образовательной среды в повышении качества постдипломного педагогического образования.

Активные процессы модернизации современных систем основного общего образования, дополнительно образования детей, появление большого количества новых государственных документов, регламентирующих управленческую и педагогическую деятельность, ведут к необходимости овладения директорами, учителями школ и педагогами дополнительного образования новыми компетенциями, знаниями, умениями. Сложности их освоения порождают потребность в организации поддерживающей образовательной среды в институте развития образования.

Целью данной статьи является раскрытие особенностей поддерживающей образовательной среды института развития образования как единицы системы постдипломного педагогического образования.

К проблеме поддерживающей образовательной среды обращались различные исследователи: А.И. Артюхина, Ю.С. Мануйлов, Н.А. Масюкова, П. Хорш, В.А. Ясвин.

Концепция эколого-личностной модели поддерживающей образовательной среды разработана В.А. Ясвиным. Он предложил понятием образовательной среды обозначить систему, в которой наличествуют различные рычаги воздействия на развитие человека, формируемую на основе специальных требований; такие рычаги воздействия тесно связаны с окружением пространственно-предметного характера. В.А. Ясвин пока-

зывает, что такая среда имеет возможность оказывать развивающее влияние, когда в ней присутствует система различных воздействий, необходимых для саморазвития всех субъектов обучения (учащихся и обучающихся). Такая система предполагает наличие пространственно-предметного, социального, психодидактического компонентов [1, с. 50, 96, 130].

В коммуникативно-ориентированной модели образовательной среды, предложенной В.В. Рубцовым, указывается, что среда представляется характеристиками сотрудничества, взаимодействия, формирующими разнообразные общности, объединения, коммуникации между участниками образовательного процесса. Предлагаемое понимание образовательной среды зиждется на идее включенности ученика в совместные (с взрослыми) виды деятельности, которые способствуют развитию ребенка.

В.В. Рубцов пишет о полиструктурности образовательной среды, включающей в свой состав разнообразные воздействующие ресурсы, позволяющие осуществлять педагогические требования учителей, реализовывать образовательный процесс в конкретном образовательном учреждении. В.В. Рубцов выделил компоненты образовательной среды, связанные с целями школы, когнитивно-эмоциональным климатом, структурой коллектива, личностными характеристиками учащихся и т. д. [2, с. 37, 103, 140].

Антрополого-психологическая модель поддерживающей образовательной среды разработана В.И. Слободчиковым. Ведущим у В.И. Слободчикова является понятие «со-деятельности» субъектов процесса образования. Автор презентует основные характеристики образовательной среды: насыщенность (ресурсы) и структурированность (организация). От того какие виды «со-действий» наполняют данную образовательную среду, зависит ее строение. Образовательная среда, по В.И. Слободчикову, представляется изменяющимся, варьирующимся образованием, являющимся результатом действия образовательного, пространственного, управленческого, личностного факторов [3, с. 68].

Психодидактическая модель поддерживающей образовательной среды школы предложена В.А. Ясвиным. Ученый выдвигает на первый план значение, весомость дифференцированного подхода к образованию. Автор видит приоритетом нацеленность образования на индивидуальность школьника. Подчеркивает важность позиции учащегося как субъекта учебной деятельности [4, с. 125]. Создание подобной среды реализуется на основе учета когнитивных возможностей учащихся, потенциалов педагогов школы, характеристик социальной и культурной среды. Очевидно, что данная модель довольно узко рассматривает понятие образовательной среды (только в контексте образовательного учреждения) [3, с. 157].

В контексте эконпсихологического направления сконструирована модель поддерживающей образовательной среды (В.И. Панов). Первоисточником данной модели становится мысль об эффективном развитии человека в ситуации взаимодействия обучающегося с окружающей средой. Ученый рассматривает единство психолого-педагогических воздействий (как основу образовательной среды), создающих возможности для диагностики имеющихся задатков, для совершенствования наличествующих способностей обучающихся [5, с. 143].

Вышесказанное позволяет сформулировать определение поддерживающей образовательной среды. По нашему мнению, поддерживающая образовательная среда института развития образования представляет собой среду, ориентированную на оказание разносторонней систематической помощи специалистам сферы образования (превентивной – направленной на предотвращение возникновения профессиональных сложностей, а также оперативной – направленной на уже возникшую профессиональную проблему).

Для поддерживающей учителей образовательной среды Саратовского областного института развития образования (ГАУ ДПО «СОИРО») наиболее значимыми параметрами качества являются *модальность, широта, осознанность, интенсивность и обобщенность*. На наш взгляд, указанные характеристики достаточно полно выражают суть поддерживающей образовательной среды.

Говоря о *модальности* (как характеристике поддерживающей образовательной среды), стоит отметить, что ее содержанием становится широкое использование возможностей поддерживающей образовательной среды ГАУ ДПО «СОИРО» для оказания поддержки учителям. Такие возможности находят свое выражение в дидактическом и пространственно-предметном компонентах среды.

Дидактический компонент (организация образовательного процесса; используемые в учебном процессе формы, методы и средства и пр.) предполагает использование разнообразных технологий обучения взрослых: технологию сторителлинга, тренингового обучения, диалектического обучения, позиционного обучения и пр. [6, с. 62].

Технология сторителлинга разработана Д. Армстронгом, главой международной компании Armstrong International. Разрабатывая технологию, автор ушел известный факт: истории более выразительны, увлекательны, интересны и легче ассоциируются с личным опытом, чем правила или директивы. Они лучше запоминаются, им придают больше значения и их влияние на поведение взрослых людей сильнее. Подробные рассказы о прошлых действиях учителей, о взаимодействии с учащимися, администрацией, родителями в каких-либо ситуациях, которые обычно передаются в образовательной организации неофициально, – так звучит классическое определение сторителлинга. Сторителлинг – это трансляция историй. Под историей понимается любое сюжетно связанное повествование, которое является выражением какого-либо принципа или ценности профессиональной деятельности. История – это носитель и передатчик профессиональных знаний и умений. Технология сторителлинга предполагает следующую типологию сюжетов: истории-описания лучших и неудачных примеров работы (так называемых *best/ worst practice*), истории, которые продвигают профессиональные ценности и принципы, истории-персоналии о личном опыте учителя, его карьерном росте и т. п. Основными инструментами сторителлинга являются обобщенный прямой пересказ, тренинги, *play-back театр* [7, с. 92].

Дидактический компонент поддерживающей образовательной среды может быть представлен и технологией позиционного обучения учителей на курсах повышения квалификации. Особенностями данной технологии является ее направленность на формирование обобщенных знаний, умений, навыков и способов мышления: умения работать в группе, графически оформить текстовый материал, творчески интерпретировать имеющуюся информацию, ранжировать информацию по степени новизны и значимости; в контексте данной технологии у участников формируется направленность на самореализацию, потребность в рефлексии и самоутверждении. Технология предполагает обучение учителей на курсах повышения квалификации в групповой совместной деятельности в рамках обдумывания, разработки, объяснения и защиты определенной позиции на основе предложенного учебного текста. Основными этапами технологии становятся: 1) подготовительный, предполагающий выбор преподавателем необходимого учебного текста, глубокое его изучение и подготовку к управлению групповой дискуссией по содержанию этого текста; 2) организационный, на котором происходит деление всей учительской аудитории на группы и распределение позиционных ролей между ними; 3) позиционное чтение, предполагающее изучение группой текста с точки зрения своей позиционной роли и вырабатывающее определенную точку зрения, позицию; 4) презентация группой своей позиции перед остальными участниками и защита этой позиции (ответы

на вопросы учащихся и преподавателя) [8, с. 36]. Задачами учебных групп учителей являются [9, с. 65]: выделение и обоснование основных тезисов текста («тезис»); определение основных понятий данного текста («понятие»); представление текста в виде схемы, отражение смысловых связей («схема»); показ позитивного значения текста, поддержка идеи автора («апологет»); ответ на вопрос («метод»): каким методом пользовался автор, донося свою мысль до читателя?; предъявление тех ассоциаций, которые вызывает текст («ассоциация») [10, с. 90]: зрительные образы, детские воспоминания и т. д., выражение идеи текста с помощью визуального образа, представление символа текста («символ»); донесение содержания текста в стихотворной форме («поэзия»); донесение содержания текста средствами театра («театр»): драма, оперетта, триллер, пантомима [11, с. 50].

Таким образом, использование в образовательной среде института развития образования представленных технологий способствует поддержке учителя в удовлетворении его профессиональных образовательных запросов и потребностей [12, с. 54].

Пространственно-предметный компонент модальности поддерживающей образовательной среды объединяет архитектурно-ландшафтную и материально-техническую сферы института развития образования и предполагает: использование светлых тонов в оформлении аудиторий, где обучаются учителя; наличие комфортной температуры и достаточной освещенности; наличие удобной мебели; применение современной, используемой в образовательном процессе, учебной техники и оборудования; разнообразие используемых в процессе обучения средств (учебники, словари, методические материалы на электронных и бумажных носителях, иллюстративные материалы, компьютеры, доступность сети Интернет и т. п.) [13, с. 72].

Модальность как характеристика поддерживающей образовательной среды представлена также и пространственно-предметным компонентом, который объединяет архитектурно-ландшафтную и материально-техническую сферы института развития образования [14, с. 78; 15, с. 81].

Параметр *широты* поддерживающей образовательной среды показывает, насколько широко представлена образовательная среда, какие объекты, субъекты и процессы в нее включены [16, с. 123]. Данный параметр для выражения отношений поддержки учителя определяет требование по расширению области действия образовательной среды, что выражает необходимость представления учителю среды института (размещения буфета, библиотеки, гардероба и т. д.), а также максимального расширения его образовательной среды: знакомство с городом, размещением необходимых образовательных, культурных организаций и взаимодействие с их сотрудниками [17, с. 45]. Наряду с территориальным охватом, параметр широты определяет требование содержательного разнообразия поддерживающей образовательной среды: круга лиц (преподавателей, коллег-практиков, ученых), контактирующих с учителями, обучающимися на курсах повышения квалификации, моделей организации образовательного процесса, используемых в обучении средств.

Важным в организации поддерживающей образовательной среды является использование андрагогиче-

ской модели обучения, в которой ведущая роль отводится обучающемуся учителю как равнозначному участнику образовательного процесса. В этом процессе учитель выступает как сформированная личность, имеющая независимое профессиональное, экономическое, юридическое, социальное и психологическое положение, жизненный опыт, профессиональные образовательные потребности, ориентированная на незамедлительное применение приобретенных в процессе обучения компетенций; учитель выступает как личность, которая играет ведущую роль в организации процесса своего обучения. При этом преподаватель выступает в роли консультанта, эксперта, оказывая учителю помощь в организации процесса обучения [18, с. 22].

Следующая характеристика поддерживающей образовательной среды – *осознаваемость* отражает включенность в образовательную среду всех субъектов образовательного процесса, определяет требование к их позициям. Для успешного функционирования поддерживающей образовательной среды института развития образования характеристика осознаваемости определяет необходимость поддерживающей позиции педагога, главными показателями которой являются коммуникативная гибкость, открытость, уважение к учителю-слушателю, свобода от оценки, развитие собственной субъектности и пр. Такая позиция трактуется в современной педагогике как андрагогическая позиция, которая выражается в заинтересованности педагога успешностью обучения учителей-слушателей, его включенностью в профессиональную жизнь учителей; в выявлении профессиональных потребностей, затруднений слушателей (и помощи в их разрешении), активностью и ответственностью и пр.

Значимой является и субъектная позиция учителя-слушателя – андрагогическая субъектность учителя [19, с. 4]. Эта позиция демонстрирует активность и самостоятельность учителя в учебной деятельности, его умение планировать свою деятельность, проектировать модель личностного развития [20–28]; она включает в себя следующие компоненты: понимание и реализация учителем себя как деятеля (т. е. источника собственной активности); понимание и реализация учителем себя как управляющего своей учебной деятельностью; понимание и реализация учителем себя в различных видах деятельности (в том числе и учебной).

Таким образом, характеристика осознаваемости выдвигает требования к позициям участников образовательного процесса, вызывает необходимость формирования андрагогической позиции педагогов и андрагогической субъектности учителей-слушателей [29, с. 156].

Параметр *интенсивности* как показатель поддерживающей среды института развития образования выражается в создании условий для удовлетворения основных потребностей учителей-слушателей. Удовлетворение потребности в безопасном обучении, что связано с функционированием пространственно-предметного компонента среды и обеспечивается соблюдением санитарно-гигиенических норм (удобство и комфортность условий обучения); удовлетворение потребности в уважении обеспечивается андрагогической позицией педагогов, созданием благоприятного микроклимата в группе, повышением самооценки учителей-слушателей, реализацией их способностей; удовлетворение

потребности в самоактуализации личности учителя-слушателя.

Представив основные требования по обеспечению параметра интенсивности, стоит уточнить, что весомым фактором эффективной поддерживающей образовательной среды является создание в институте развития образования условий для удовлетворения основных потребностей учителей-слушателей: в безопасном обучении, в уважении, в самоактуализации личности.

Следующим определяющим параметром качества поддерживающей образовательной среды института развития образования является *обобщенность* как показатель координации всех субъектов образовательной среды. Такая координация возможна при организации и осуществлении системы комплексного психолого-педагогического сопровождения учителей-слушателей, под которым мы понимаем создание условий для дальнейшего профессионального становления учителей, для перехода учителей от одного уровня профессионального становления к последующему (более высокому).

Вышесказанное позволяет утверждать, что такие параметры качества поддерживающей образовательной среды института развития образования, как модальность, широта, осознаваемость, интенсивность и обобщенность, выражают требования к организации поддерживающей образовательной среды института и определяют условия эффективной психолого-педагогической поддержки учителей-слушателей, эффективного повышения квалификации работников образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2011. 365 с.
2. Рубцов В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы. М.: МГППУ, 2013. 224 с.
3. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М.: Смысл, 2014. 230 с.
4. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. М.: Сентябрь, 2015. 180 с.
5. Улановская И.М., Поливанова Н.И., Ермакова И.В. Образовательная среда вуза и интеллектуальное развитие студентов // Экспериментальные площадки в московском образовании. М.: Академия, 2014. 212 с.
6. Чанилова Н.Г., Пилюгина С.А., Мигунова Е.А., Ушакова И.А. Современный урок. Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2015. 82 с.
7. Тубельский А.Н. Экспертиза инновационной школы // Инновационные движения в российском школьном образовании. М.: Просвещение, 2009. 232 с.
8. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школы. Вып. 7. М.: Инноватор, 2013. С. 66–84.
9. Рубцов В.В. Развитие образовательной среды региона. М.: Педагогика, 2014. 216 с.
10. Тубельский А.Н. Экспертиза инновационной образовательной среды // Инновационные движения в российском школьном образовании. М.: Просвещение, 2015. 232 с.
11. Менг Т.В., Лабунская Н.А. Образовательная среда: подходы к раскрытию понятия // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. СПб.: Питер, 2011. С. 19–21.
12. Шевелев А.Н. Социально-политическая история образования как составная часть историко-педагогического понимания категории «образовательная среда» // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. СПб.: ЛОИРО, 2001. С. 24–30.
13. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. М.: Педагогика, 2013. 220 с.
14. Тряпицына А.П. Теория проектирования образовательных программ // Петербургская школа: теория и практика формирования многовариантной образовательной школы. СПб.: Речь, 1994. С. 37–46.
15. Раудсепп М. Субъект и поддерживающая среда // Средовые условия развития. СПб.: Научная жизнь, 2015. С. 67–89.
16. Панов В.И. Введение в экологическую психологию. М.: МНЭПУ, 2014. 144 с.
17. Черноушек М. Психология жизненной среды. М.: Просвещение, 2009. 210 с.
18. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М.: Просвещение, 2015. 210 с.
19. Пилюгина С.А. Особенности андрагогической субъектности учителя: сущность и структура // Казанский педагогический журнал. 2012. № 2. С. 48–57.
20. Андросова Ю.В. Ценности и их место в структуре мировоззрения современного учителя и ученика // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 7–9.
21. Гирка И.В. Формирования профессиональной компетентности у будущих учителей информатики в процессе профессиональной подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2. С. 42–45.
22. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3. С. 25–27.
23. Хренова В.В. Структура предметной компетентности учителя технологий профильной школы как научная проблема // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 116–119.
24. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к интеграции урочной и внеурочной деятельности детей в условиях ФГОС // Карельский научный журнал. 2015. № 3. С. 13–14.
25. Шуляр В.И. Акмеологические основы развития компетентности учителя-словесника и ученика-читателя // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1. С. 35–40.
26. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к реализации дополнительного образования детей в контексте требований профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3. С. 22–24.
27. Сорокина И.В. Методическая компетентность учителя как условие его профессионализма и мастерства // Самарский научный вестник. 2014. № 4. С. 114–116.
28. Примакова В.В. Профессионализация учителей начальной школы в условиях последиplomного

образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 55–58.

29. Пилюгина С.А. Формирование андрагогической субъектности учителя. Тольятти: ТГУ, 2014. 192 с.

REFERENCES

1. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Образовательная среда: от моделирования к проектированию]. Moscow, Smysl Publ., 2011. 365 p.
2. Rubtsov V.V. *Proektirovanie razvivayushchey obrazovatel'noy sredy shkoly* [Projection of a school's developing educational environment]. Moscow, MGPPU Publ., 2013. 224 p.
3. Slobodchikov V.I. *O ponyatii obrazovatel'noy sredy v kontseptsii razvivayushchego obrazovaniya* [About the notion of educational environment at the concept of developing education]. Moscow, Smysl Publ., 2014. 230 p.
4. Yasvin V.A. *Ekspertiza shkol'noy obrazovatel'noy sredy* [Expertise of school educational environment]. Moscow, Sentyabr' Publ., 2015. 180 p.
5. Ulanovskaya I.M., Polivanova N.I., Ermakova I.V. Educational environment of a higher school institution and the intelligence of the students. *Ekspertiznyye ploshchadki v moskovskom obrazovanii*. Moscow, Akademiya Publ., 2014. 212 p.
6. Chanilova N.G., Pilyugina S.A., Migunova E.A., Ushakova I.A. *Sovremennyy urok* [Modern lesson]. Saratov, GAU DPO «SOIRO» Publ., 2015. 82 p.
7. Tubelskiy A.N. Expertise of innovative school. *Innovatsionnye dvizheniya v rossiyskom shkol'nom obrazovanii*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2009. 232 p.
8. Slobodchikov V.I. Educational environment: implementation of education objectives in the space of culture. *Novye tsennosti obrazovaniya: kulturnye modeli shkoly*. Moscow, Innovator Publ., 2013. Part 7, pp. 66–84.
9. Rubtsov V.V. *Razvitie obrazovatel'noy sredy regiona* [Development of educational environment of the region]. Moscow, Pedagogika Publ., 2014. 216 p.
10. Tubelskiy A.N. Expertise of innovative educational environment. *Innovatsionnye dvizheniya v rossiyskom shkol'nom obrazovanii*. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2009. 232 p.
11. Meng T.V., Labunskaya N.A. Educational environment: approaches to the concept definition. *Obrazovatel'naya sreda shkoly: problemy i perspektivy razvitiya*. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2011, pp. 19–21.
12. Shevelev A.N. Social and political history of education as the component of historical-pedagogical understanding of the “educational environment” category. *Obrazovatel'naya sreda shkoly: problemy i perspektivy razvitiya*. Sankt Petersburg, LOIRO Publ., 2001, pp. 24–30.
13. Sobchik L.N. *Vvedenie v psikhologiyu individualnosti* [Introduction to the individuality psychology]. Moscow, Pedagogika Publ., 2013. 220 p.
14. Tryapitsyna A.P. Theory of designing educational programs. *Peterburgskaya shkola: teoriya i praktika formirovaniya mnogovariantnoy obrazovatel'noy shkoly*. Sankt Petersburg, Rech' Publ., 1994, pp. 37–46.
15. Raudsepp M. Subject and supporting environment. *Sredovye usloviya razvitiya*. Sankt Petersburg, Nauchnaya zhizn' Publ., 2015, pp. 67–89.
16. Panov V.I. *Vvedenie v ekologicheskuyu psikhologiyu* [Introduction to ecological psychology]. Moscow, MNEPU Publ., 2014. 144 p.
17. Chernoushek M. *Psikhologiya zhiznennoy sredy* [Psychology of life environment]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2009. 210 p.
18. Melnikov V.M., Yampolskiy L.T. *Vvedenie v eksperimental'nuyu psikhologiyu lichnosti* [Introduction to experimental psychology]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2015. 210 p.
19. Pilyugina S.A. Features of a teacher's andragogical subjectivity: essence and structure. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 2012, no. 2, pp. 48–57.
20. Androsova Yu.V. Values and their role in the modern teacher's and student's world view. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 3, pp. 7–9.
21. Girka I.V. Formation professional competence of future teachers informatics professional preparation in the process. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2015, no. 2, pp. 42–45.
22. Kondaurova I.K. The prospects of organizing professional training of future teachers. *Azimut nauchnykh issledovaniy: ekonomika i upravlenie*, 2015, no. 3, pp. 25–27.
23. Khrenova V.V. Subject competence structure of profile school technologies teacher as a scientific problem. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2014, no. 4, pp. 116–119.
24. Kondaurova I.K. Preparing future teachers to integrate curricular and extracurricular activities of children in the FSES. *Karelskiy nauchnyy zhurnal*, 2015, no. 3, pp. 13–14.
25. Shulyar V.I. Acmeological bases of the development of competence future teacher-philologist and pupil-reader. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2015, no. 1, pp. 35–40.
26. Kondaurova I.K. The preparation of future teachers to realization of additional education of children in the context of the requirements of the professional standard «teacher of additional education of children and adults». *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2015, no. 3, pp. 22–24.
27. Sorokina I.V. Teachers' methodological competence as a constituent of high qualification and proficiency. *Samarskiy nauchnyy vestnik*, 2014, no. 4, pp. 114–116.
28. Primakova V.V. Professionalization of primary school teachers in the postgraduate education. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 1, pp. 55–58.
29. Pilyugina S.A. *Formirovanie andragogicheskoy subektnosti uchitelya* [Формирование андрагогической субъектности учителя]. Togliatti, TItSU Publ., 2014. 192 p.

**CHARACTERISTICS OF SUPPORTING EDUCATIONAL ENVIRONMENT
OF THE INSTITUTE OF DEVELOPMENT OF EDUCATION**

© 2016

S.A. Pilyugina, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
assistant professor of Chair “Theory and methods of teaching and education”

N.G. Chanilova, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
Head of Chair “Theory and methods of teaching and education”

I.A. Ushakova, senior lecturer of Chair “Theory and methods of teaching and education”
Saratov Regional Institute of Development of Education, Saratov (Russia)

Keywords: supporting educational environment; conditions of supporting educational environment; quality characteristics of supporting educational environment.

Abstract: This paper covers the study of such phenomenon of modern education as the supporting educational environment. The authors give the definitions of the concepts of “educational environment”, “supporting educational environment” and attempt to determine these concepts. In the paper, the authors carry out the review of native pedagogical literature related to the study of this problem and outline the scope of scientific issues within which the study of supporting educational environment is being carried out. The paper highlights the quality key parameters that characterize the supporting educational environment: the modality, the width, the awareness, the intensity and the generality. The authors consider characteristics of the supporting educational environment, the purpose of its creation and its mission, which is firstly the improvement of the quality of post-degree pedagogical education of teachers and the formation of such personality attribute of a teacher as the andragogical subjectivity. Among the organizational characteristics of the supporting educational environment, the authors highlight the technologies of teaching adults created on the andragogical model of teaching where the leading role is given to an adult student as the organizer of his/her learning in the situation of occupational study, and suggest the description of such modern technologies as the technologies of story-telling, dialectic education and positional education. The paper outlines the significance of certain positions of participants of the supporting educational environment of the Institute of development of education: the andragogical position of teachers and andragogical position of teachers-students that depends on the efficiency of the educational process quality. The authors say that the andragogical position of a teacher is in his/her involvement in support of teachers-students’ education, and the position of a teacher-student is characterized by his/her active part and teacher’s independent behavior within the educational activity. The paper proves the role of supporting educational environment in the quality improvement of post-degree pedagogical education.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ПОСЛЕДСТВИЙ НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ

© 2016

Е.В. Пчелинцева, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Психология и педагогика», докторант
Ивановская государственная медицинская академия, Иваново (Россия)

Ключевые слова: преодоление последствий насилия; художественная деятельность; игра-проживание; лично-ориентированная модель; продуктивные виды деятельности: лепка, художественное конструирование, рисование, сочинение сказок.

Аннотация: Актуальность выбранного для исследования вопроса напрямую связана с протекающим в сегодняшние дни процессом социализации личности ребенка в современном мире. Преодоление последствий насилия над ребенком посредством организации различных творческих видов деятельности, направленных на гармонизацию детско-родительских отношений, развитие компенсаторных механизмов, помогающих ребенку осознать происходящее и изменить отношение к стрессовым событиям, является приоритетным направлением воспитательной работы педагога с детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию.

Проблема преодоления последствий насилия над детьми неоднократно рассматривалась в трудах видных представителей отечественной и зарубежной педагогики. Путем сравнения и сопоставления мнений различных авторов был создан авторский подход к организации коррекционно-развивающей работы педагога с детьми, переживших насилие, представленный в работе. В статье уточнена сущность художественного творчества, способствующего «проживанию» травмирующей ситуации, динамическому развитию эмоционально-чувственной сферы личности, восстановлению психического равновесия. В рамках педагогической технологии определены основные этапы совместной деятельности взрослого и ребенка, содержание которых включало использование свободного сочетания различных видов, поэтического, изобразительного, музыкального, игрового видов искусств, а также ведущие методы, с учетом принципов индивидуализации, дифференциации оптимальной реализации диалогического общения. В статье отмечено, что моделирование дисгармоничной ситуации в процессе творческой деятельности занимает особое место в исследовании кризисных, посттравматических ситуаций. Доказано также, что раскрытие символических значений художественных образов содействует осознанию и изменению отношения личности к актуальным и прошедшим событиям, принятию ответственности за собственную жизнь. По результатам проведенного исследования установлено, что преодоление последствий насилия над ребенком возможно при реализации гуманистической идеологии путем установления доверительных уважительных субъект-субъектных отношений между ребенком и родителями. Это должно стать перспективным направлением дальнейшего исследования вопросов социализации личности в современных условиях межличностных коммуникаций.

Общественные и политические перемены, происходящие в современном обществе, актуализировали проблему преодоления последствий насилия над детьми, являющуюся одной из самых сложных научных категорий, а также предметом исследования различных областей знаний (педагогики, философии, социологии, психологии). Ретроспективный анализ философских, педагогических сочинений выдающихся западноевропейских и отечественных философов, педагогов прошлого (Н.А. Добролюбов [1], Я.А. Коменский [2], Дж. Локк [3], Ж.-Ж. Руссо [4], Л.Н. Толстой [5, с. 256–259; 6, с. 589–601] и др.) указывает на повышенный интерес к проблеме преодоления последствий насилия над ребенком, основанной на концепции развития человека, уникальности и неповторимости личности, философской идее передачи социального опыта путем воспитания духовно-нравственных качеств.

Начиная с 60-х годов прошлого века проблема преодоления последствий насилия над детьми стала вызывать повышенную заинтересованность ученых разных областей знаний [7, с. 42; 8, с. 112–119; 9, с. 154–170]. Причины этого находят свое логическое объяснение в коренном преобразовании различных сфер социальной жизни общества [10, с. 128; 11, с. 101–104].

Так, значительный интерес представляют работы, исследующие сущность феномена преодоления послед-

ствий насилия с позиций этнографии (В.В. Долгов, И.С. Кон, И.П. Суханов и др.), социологии (С.В. Ардашева, С.А. Беличева, Е.Н. Волкова и др.), психологии (В.В. Давыдов, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон, З. Фрейд, Ж. Пиаже и др.).

Анализ историко-культурного процесса позволяет сделать вывод о том, что насилие как общественное явление, в ходе которого одни индивиды (группы людей) с помощью принуждения подчиняют себе других, сопряжено с ненасилием как этическим принципом, согласно которому границы морали совпадают с отрицанием насилия [14, с. 108; 15, с. 78]. Идеи ненасилия нашли свое отражение в трудах Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, Е.Н. Ильина [16, с. 46–60]. Ведущие педагоги подчеркивали, что личностные нарушения, возникающие после насилия, затрагивают все уровни человеческого функционирования. Большое значение для понимания сущности педагогической деятельности в системе преодоления последствий насилия имеет ряд исследований, посвященных частным аспектам оказания помощи детям, пережившим насилие: организации коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста (Л.И. Катаева), диагностической и психокоррекционной работе с детьми, оказавшимися

в кризисных ситуациях (А.А. Чаусова), междисциплинарному подходу в предотвращении насилия и жестокого обращения с детьми (Т.Н. Балашова, Е.Н. Волкова). Значение теоретико-исторического исследования процесса преодоления последствий насилия над ребенком как педагогического феномена в новой парадигме личностно-индивидуального развития, в контексте диалога зарубежной и отечественной культур подтверждается потребностями определения основных направлений воспитательной работы с детьми, попавших в трудную жизненную ситуацию.

Основным средством реабилитации, помогающим преодолеть последствия насилия, является вовлечение ребенка в интересную, сообразную детской природе, созидательную деятельность. Творчество есть условие развития личности ребенка [17, с. 98–101].

Как отмечает в своем исследовании Д.А. Богоявленская: «у детей с высоким уровнем креативности к 7 годам практически сформированы важнейшие характеристики личности (положительное отношение к себе и окружающему миру, развитая рефлексия); со средним и низким уровнем креативности – средний и низкий уровень развития личностных качеств» [18].

Основополагающим для настоящего исследования являлись фундаментальные исследования Л.С. Выготского, А.А. Катаевой, В.И. Лубовского, Е.С. Слепович и др., свидетельствующие о том, что для развития компенсаторных механизмов, помогающих ребенку преодолеть последствия насилия, необходимо организовать продуктивную творческую деятельность [19, с. 20–22]. Рассматривая последствия насилия, пережитого ребенком, также учитывалось, что сенситивным периодом для развития творчества, в течение которого данная деятельность проявляется особенно интенсивно, если ей способствует среда, являются первые пять лет жизни ребенка [20, с. 201–203].

Исследования последних лет определили ведущие направления педагогического сопровождения ребенка [21–24], пережившего психологическую травму, путем вовлечения его в совместную со взрослым творческую деятельность, отобразив при этом тенденции развития проблемы в трудах, научных исследованиях положительной творческой педагогики, выявив трудности и противоречия в восстановлении положительного опыта личности средствами искусства.

В этой связи принципиально важными являются научные исследования Л.А. Веселова, М.В. Ермолаева, Т.Д. Зинкевич, А.М. Михайлова и др., раскрывающие возможность преодоления последствий насилия через активизацию умственных, художественных, коммуникативных способностей ребенка дошкольного возраста [7, с. 101–103].

На основании вышеизложенного, целью исследования является определение средств и путей преодоления последствий насилия над ребенком. Достижение цели предполагало решение следующих задач:

- обоснование процесса художественного творчества ребенка как ведущего средства преодоления последствий насилия, представляющего собой личностно-возрастную характеристику развивающейся психической деятельности ребенка;

- определение этапов педагогической работы с детьми дошкольного возраста по преодолению последствий насилия.

В рамках нашего исследования ведущим направлением педагогической работы с детьми, пережившими длительное воздействие агрессии, насилия, стала организация культурной среды, которая предполагала установление доверительных взаимоотношений взрослого (педагога, родителей) с ребенком. Использование свободного сочетания изобразительной деятельности и сюжетно-ролевых, режиссерских игр, игр-драматизаций способствовало «проживанию» травмирующей ситуации, помогающего ребенку выразить свои переживания, чувства, настроение, а также позволяющего моделировать ситуацию, в которой ребенок учился строить свою деятельность и отношения, соотнося их с имеющимися условиями, своими интересами и интересами других людей [25, с. 101–103].

Иллюстрацией вышесказанного может служить пример из эксперимента. Изображая два домика, один – черным цветом, другой – красным, девочка трех лет, родители которой часто использовали физические наказания, сочетая их с вербальной агрессией, сочинила сказку. Сказочными героями, которые жили в нарисованных ею цветных домиках, были дочка, бабушка, мама и папа. Дочка жила с бабушкой в «красном» домике, а мама и папа жили в «черном» домике. Рядом с «красным» домиком девочка попросила педагога нарисовать цветы, а у «черного» домика она нарисовала забор, что свидетельствовало о переживаниях ребенка в семье. На вопрос педагога: «А как дочка будет встречаться с мамой и папой?», – девочка ответила, что «дочке хорошо с бабушкой, ведь она добрая», а если дочка соскучится, то, может быть, они с бабушкой пойдут в «черный домик» в гости. Приняв свое решение, девочка нарисовала дорожку от одного домика к другому, а над «черным» домиком черную тучу, которая, как объяснила девочка, «все равно мешает бабушке и дочке идти к маме и папе». «Коммуникативное рисование», в ходе которого дошкольники хотят объяснить происходящее, найти ему оправдание, выполняет не только диагностическую функцию, но и является реабилитационным средством преодоления последствий насилия.

Принимая во внимание тот факт, что особенностью изобразительной деятельности детей дошкольного возраста, как отмечает Н.П. Сакулина, является то, что «ребенок изображает не то, что видит, а то, что знает об этом явлении или предмете» [26, с. 69–71], нами были отмечены особенности детских работ.

Рисунки детей, переживших насилие, отличались темным фоном изображаемых событий, отрывистыми линиями, не продуманностью, случайностью композиционного решения. В изображении «травмирующего» объекта или предмета ребенок нарушал их размер, соотношения по величине. Признаками перенесенной ребенком травмы являлось отсутствие творческого стремления к раскрытию замысла изображения, а также безразличие к оценке собственного изображения, фрагментарность восприятия и, как следствие, искаженное изображение («картины мира»).

Педагогическая работа с детьми дошкольного возраста по преодолению последствий насилия включало следующие этапы:

- организацию продуктивной совместной деятельности взрослого с ребенком. Взрослый на данном этапе

взаимодействия с ребенком предоставляет ему возможность выразить свое отношение к окружающему через «свободный» рисунок по замыслу, на свободную тему. В ситуации отказа ребенка от занятия взрослый предлагает ему свою помощь в изображении. При этом педагог просит ребенка сказать, что он хочет изобразить, назвать тему рисования. Выполненный взрослым рисунок, сюжет которого рассказывается ребенком, дополняется им прорисовкой деталей, некоторых фрагментов, которые актуализируют степень травмирующей ситуации для ребенка. Совместное создание художественного образа способствует возникновению духовной коммуникации, выражающейся в передаче определенных чувств, переживаний, информации от «художника» (ребенка) к «зрителю» (педагогу, ребенку) в процессе совместной изобразительной деятельности;

– художественное познание произведений искусств, раскрывающихся во всем своем многообразии, различных эмоциональных состояний, влияющих на формирование индивидуального опыта ребенка, пережившего насилие. При этом в своем исследовании мы руководствовались тезисом, выдвинутым Л. Выготским: «Сила воздействия искусства на психофизику ребенка, на его подсознание может быть очень велика в том случае, когда «мировой опыт», заложенный в искусстве, соприкоснется с опытом ребенка. Вероятность этой встречи не в последнюю очередь определяет педагог, работающий с ребенком. Здесь важно сказать об актуализации содержания произведения искусства для дошкольника. Ведь без этого оно не будет воспринято им лично» [27, с. 120–122].

В рамках прохождения данного этапа, организуя процесс художественного познания произведений искусств, в работе по преодолению последствий насилия мы использовали различные формы работы. Представим наиболее эффективные из них.

1. Рассматривание картины и последующее рассказывание ее содержания с целью найти отклик, вызвать желание поделиться своими переживаниями.

2. Слушание музыкальных, поэтических произведений, связанных с тематическим содержанием картин, с последующим предложением выразить свои ощущения, настроение на бумаге. В ситуациях, когда у детей возникало желание послушать еще раз мелодию, им предлагалось выразить свое настроение в музыкальной деятельности, используя выразительные танцевальные движения.

3. Рассказывание по двум картинам разных художников на одну тему с целью сравнения настроения, чувств, изображенных авторами, с помощью различных средств художественной выразительности (например, «Березовая роща» И. Левитана и «Березовая роща» И. Грабаря).

4. «Игра-проживание», позволяющая моделировать ситуации, в которых дошкольники, пережившие насилие, учились строить свою деятельность и отношения, соотнося свои интересы с интересами других людей. Игровая ситуация предполагала самостоятельный выбор детьми сюжета, введение героев, организацию игрового пространства. Так, например, дети, пережившие насилие в семье, часто выбирали игры в «Волшебный замок», «Сказочный дворец», при этом соотнося образ замка, дворца с атмосферой семейного микроклимата.

Игра позволяла оказаться детям в волшебном замке, который необходимо было представить, реально обустроить и приспособить для себя лично и группы в целом. Замок будет таким, каким его создадут дети. Взаимоотношения в новом, необычном сообществе тоже будут зависеть только от тех, кто будет в этом замке жить. «Проживание» в игре конфликтной ситуации, нахождение выхода из нее с помощью моделирования сказочных ситуаций позволяли гармонизировать эмоциональную сферу ребенка.

Суммируя вышеизложенное, можно утверждать, что в ходе исследования были определены этапы воспитательной работы по оказанию помощи детям, пережившим трудную жизненную ситуацию, ведущим средством которой является организация творческой деятельности ребенка. Она включала:

– разработку организационных форм эмоционально-чувственного проживания травмирующей ситуации, способствующих выражению настроения, чувств ребенка (ролевые игры, игры-драматизации, сказочные ситуации, музыкальные этюды);

– пересмотр места и роли самостоятельной творческой деятельности в процессе дезадаптации личности, преодоления последствий насилия над ребенком (свобода самовыражения в художественных видах деятельности, сотворчество взрослого и ребенка);

– отработку методических приемов в проектировании последовательности ситуаций в различных видах продуктивного сотрудничества, в основе которых лежит создание «безопасного пространства» для детей (сюжетные игры, образные рассказы, речевые суждения, сказки, театрализованные представления, незаконченные изображения, рисунки и т. д.);

– вовлечение ребенка в процесс эмоционально-образного восприятия действительности через использование «свободного сочинительства авторских сказок», инсценирование музыкальных произведений, активизирующих настойчивость, стремление к преодолению трудностей;

– моделирование вместе со взрослым эмоционально-травмирующей ситуации, что помогало ребенку строить деятельность и отношения, соотнося их с имеющимися условиями, своими интересами и интересами других людей.

Важными условиями, обеспечивающими ненасильственный подход в преодолении последствий насилия, является реализация личностно-ориентированной модели воспитания. От характера взаимодействия ребенка с окружающими зависела его самооценка, социальная компетенция, творческая активность, эмоциональный комфорт.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Введение в культурологию / под ред. Е.В. Попова. М.: Владос, 1995. 336 с.
2. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. 656 с.
3. Локк Дж. Мысли о воспитании. М.: К.И. Тихомиров, 1913. 238 с.
4. Руссо Ж. Ж. Эмиль, или о воспитании. СПб.: Школа и жизнь, 1912. 491 с.
5. Толстой Л.Н. Путь жизни. М.: Республика, 1993. 431 с.

6. Толстой Л.Н. Не могу молчать. М.: Советская Россия, 1985. 525 с.
7. Ребенок в мире культуры. Ставрополь: Ставрополь-сервисшкола, 1998. 558 с.
8. Фельдштейн Д.И. Психологическое развитие личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989. 208 с.
9. Сафонова Т.Я., Цымбал Е.И. Жестокое обращение с детьми. М.: Дом, 1993. 216 с.
10. Корнетов Г.Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. М.: ИТПИМИО, 1993. 210 с.
11. Таранова Т.Н. Методологические основы проектирования культурно-образовательного пространства // Вестник университета (Государственный университет управления). 2009. № 22. С. 101–104.
12. Фирсов М.В. История социальной работы. М.: Владос, 2007. 608 с.
13. Субботинский Е.В. Ребенок открывает мир: книга для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1991. 207 с.
14. Спиваковская А.С. Игра – это серьезно. М.: Педагогика, 1981. 144 с.
15. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: Владос, 2003. 160 с.
16. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе. М.: Юрайт, 2015. 424 с.
17. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Социализация и воспитание. Ростов н/Дону: РПУ, 1997. 120 с.
18. Сакулина Н.П., Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. М.: Просвещение, 1982. 208 с.
19. Римашевская Л.С. Роль эмоционально-коммуникативного компонента в развитии сотрудничества дошкольников со сверстниками // Перспективы развития дошкольного и начального образования: материалы межвузовской научно-практической конференции. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. С. 20–22.
20. Кон И.С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367 с.
21. Корчагин В.Н., Корчагина Л.Н. Социально-психологическая реабилитация детей, пострадавших от жестокого обращения, и его профилактика в условиях образовательно-воспитательных организаций // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6. С. 93–98.
22. Овчинникова И.В., Пчелинцева Е.В. Воспитание творческой направленности личности детей, переживших насилие на основе моделирования проблемно-поисковых ситуаций // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1. С. 166–169.
23. Шафигуллина Л.Р. Правозащитные женские организации республики татарстан: аспекты деятельности кризисных центров // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 2. С. 36–39.
24. Репецкая А.Л., Зырянова Ю.В. Технологии восстановления правосудия как мера специально-криминологического предупреждения насильственных преступлений в отношении несовершеннолетних членов семьи // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 4. С. 286–292.
25. Ситников В.П. Образ ребенка в сознании детей и взрослых. СПб.: Химиздат, 2001. 288 с.
26. Сакулина Н.П. Игра и формирование художественного образа // Дошкольное воспитание. 1964. № 4. С. 69–71.
27. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. М.: Просвещение, 1986. 210 с.

REFERENCES

1. Popova E.V., ed. *Vvedenie v kulturologiyu* [Introduction to culturology]. Moscow, Vldos Publ., 1995. 336 p.
2. Komenskiy Ya.A. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected pedagogical works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982. 656 p.
3. Lokk Dzh. *Mysli o vospitanii* [Some thoughts concerning education]. Moscow, K.I. Tikhomirov Publ., 1913. 238 p.
4. Russo Zh.Zh. *Emil, ili o vospitanii* [Emil, or About upbringing]. Sankt Petersburg, Shkola i zhizn Publ., 1912. 491 p.
5. Tolstoy L.N. *Put zhizni* [Path of life]. Moscow, Respublika Publ., 1993. 431 p.
6. Tolstoy L.N. *Ne mogu molchat* [I cannot keep silent]. Moscow, Sovetskaya Rossiya Publ., 1985. 525 p.
7. *Rebenok v mire kultury* [A child in the world of culture]. Stavropol', Stavropol'servisshkola Publ., 1998. 558 p.
8. Feldshteyn D.I. *Psikhologicheskoe razvitie lichnosti v ontogeneze* [Psychological personality development in ontogenesis]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 208 p.
9. Safonova T.Ya., Tsymbal E.I. *Zhestokoe obrashchenie s detmi* [Abuse of children]. Moscow, Dom Publ., 1993. 216 p.
10. Kornetov G.B. *Gumanisticheskoe obrazovanie: traditsii i perspektivy* [Humanistic education: traditions and prospects]. Moscow, ITPIMIO Publ., 1993. 210 p.
11. Taranova T.N. Methodological basis of development of cultural educational space. *Vestnik universiteta (Gosudarstvennyy universitet upravleniya)*, 2009, no. 22, pp. 101–104.
12. Firsov M.V. *Istoriya sotsialnoy raboty* [History of social work]. Moscow, Vldos Publ., 2007. 608 p.
13. Subbotinskiy E.V. *Rebenok otkryvaet mir: kniga dlya vospitatelya detskogo sada* [A child opens the world: the book for a preschool teacher]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991. 207 p.
14. Spivakovskaya A.S. *Igra – eto serezno* [Game – this is seriously]. Moscow, Pedagogika Publ., 1981. 144 p.
15. Smirnova E.O., Kholmogorova V.M. *Mezhlichnostnyye otnosheniya doshkolnikov: diagnostika, problemy, korrektsiya* [Interpersonal relations of preschoolers: diagnostics, issues, correction]. Moscow, Vldos Publ., 2003. 160 p.
16. Sitarov V.A., Maralov V.G. *Pedagogika i psikhologiya nenasiliya v obrazovatel'nom protsesse* [Pedagogy and psychology of nonviolence in educational process]. Moscow, Yurayt Publ., 2015. 424 p.
17. Kotova I.B., Shiyonov E.N. *Sotsializatsiya i vospitanie* [Socialization and upbringing]. Rostov-on-Don, RPU Publ., 1997. 120 p.
18. Sakulina N.P., Komarova T.S. *Izobrazitel'naya deyatel'nost v detskom sadu* [Art activity in kindergarten]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1982. 208 p.
19. Rimashevskaya L.S. The role of emotional-communicative component in development of cooperation of

- preschoolers with peers. *Perspektivy razvitiya doshkolnogo i nachalnogo obrazovaniya: materialy mezhvuzovskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Sankt Petersburg, RGPU im. A.I. Gertsena Publ., 2002, pp. 20–22.
20. Kon I.S. *Otkrytie "Ya"* [Ego finding]. Moscow, Politizdat Publ., 1978. 367 p.
21. Korchagin V.N., Korchagina L.N. Social and psychological rehabilitation of child abuse victims and its prevention under conditions of educational organizations. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego plyus*, 2015, vol. 3, no. 6, pp. 93–98.
22. Ovchinnikova I.V., Pchelintseva E.V. Education of the creative orientation of the individual children, survivors simulation-based problem-search situations. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2015, no. 1, pp. 166–169.
23. Shafigullina L.R. Female human rights organizations republic of tatarstan: aspects of crisis centers. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2014, no. 2, pp. 36–39.
24. Repetskaya A.L., Zyryanova Yu.V. Techniques of rehabilitation justice as a means of special-criminological prevention of violent crimes against under-aged family members. *Aktualnye problemy ekonomiki i prava*, 2014, no. 4, pp. 286–292.
25. Sitnikov V.P. *Obraz rebenka v soznanii detey i vzroslykh* [Image of a child in consciousness of children and adults]. Sankt Petersburg, Khimizdat Publ., 2001. 288 p.
26. Sakulina N.P. Game and artistic image formation. *Doshkolnoe vospitanie*, 1964, no. 4, pp. 69–71.
27. Zaporozhets A.V., Neverovich Ya.Z., ed. *Razvitiye sotsialnykh emotsiy u detey doshkolnogo vozrasta* [Development of social emotions by children of preschool age]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1986. 210 p.

PRINCIPAL DIRECTIONS OF EDUCATIONAL WORK ON OVERCOMING THE CONSEQUENCES OF CHILD ABUSE

© 2016

E.V. Pchelintseva, PhD (Pedagogy),
assistant professor of Chair "Psychology and pedagogy", doctoral candidate
Ivanovo State Medical Academy, Ivanovo (Russia)

Keywords: overcoming the consequences of abuse; art activity; game-living; personality-oriented model; productive types of activity; modeling, artistic design, drawing, writing fairy tales.

Abstract: The importance of the issue for the study is directly concerned with the ongoing process of personal socialization of a child within the modern world. The overcoming of consequences of a child abuse by organizing various creative types of activity aimed to harmonize child-parents relations and develop compensatory mechanisms helping a child to recognize the reality and change the attitude to stressful events is the priority direction of educational work of a pedagogue with children being in hardship.

The problem of overcoming the consequences of a child abuse has been considered for many times in the works of native and foreign prominent representatives of pedagogy. Comparing points of view of various authors, the author created and presented in the paper her author's approach to the organization of correction-developmental work of a pedagogue with children experienced the violence. The paper specifies the essence of artistic creation assisting the "living" in a traumatic situation, the dynamic development of individual emotional-sensation area, the recovery of psychical equilibrium. Within the frames of pedagogical technology, the author specified the principal stages of mutual activity of an adult and a child, the content of which includes the application of free combination of various types of poetic, artistic, musical and playing arts, and the leading methods taking into account the principles of individualization and differentiation of optimal implementation of a dialogue conversation. The author notes that the simulation of a bad (disharmonious) situation in the process of creative activity takes the special place in the study of crisis, post-traumatic situations. It is proved that the interpreting of symbolic meanings of artistic images promotes the recognition and change of an individual attitude to actual and past events, admission of responsibility for own life. According to the results of the study, the author determined that the overcoming of consequences of a child abuse is possible when implementing humanistic ideology by means of establishing of trust-based and respectful subject-subject relationships between the child and the parents. It should become the advanced direction of further study of the issues of a personality socialization within modern conditions of inter-personal communications.

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПЕРЕХОДА ОРГАНИЗАЦИИ НА БОЛЕЕ ВЫСОКИЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ

© 2016

С.Д. Сыротюк, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Менеджмент организации», докторант
Тольяттинский государственный университет, Тольятти (Россия)

Ключевые слова: информационно-педагогическая система; ядро знаний персонала; самообучающиеся организации; булева алгебра; коэффициент трансферта знаний.

Аннотация: Трансферт знаний персонала внутри команды является одним из условий эффективной деятельности исполнителей инновационных проектов. Это объясняется повышенными требованиями проводимой в стране политики государства, направленной на интеллектуализацию знаний. В связи с этим организационное управление процессами, посредством которых технологии, опыт, навыки решения высокотехнологичных задач передаются от одного исполнителя к другому, позволяет говорить о наличии в той или иной организационной системе механизма, приводящего к постепенной трансформации организации в самообучающуюся систему.

Почему это так важно на современном этапе социально-экономического развития нашей страны? Потому что самообучающаяся организация характеризуется постоянным обновлением собственных знаний и быстрой адаптацией к условиям внешней среды для реализации новаторских идей.

Целью статьи является математическое обоснование показателей, которые необходимы персоналу организации, чтобы она могла быть классифицирована как «самообучающаяся».

В настоящее время существует четыре типа классификации самообучающихся организаций. Автором статьи предложен пятый тип, содержащий определенные классификационные признаки, характеризующие трансферт знаний внутри команды исполнителей. Эти коэффициенты являются интегральными показателями, каждый из которых, в свою очередь, состоит из набора частных элементов, оцениваемых количественными значениями показателей.

Для того чтобы оптимизировать текущее состояние уровня знаний состава команды исполнителей, в статье предложен аппарат булевой алгебры, позволяющий построить переход от одного качества знаний к другому. Выбор математического аппарата обоснован его использованием в современных сложных динамических системах для оценки состояния этих систем в динамике.

Самообучающаяся организация (СО) становится той формой деятельности коллективов сотрудников, которая не только эффективно функционирует с применением различных инноваций в эпоху менеджмента знаний, но и является катализатором в продвижении нового знания в деятельность своей организации. Тогда не только создаются условия для развития творческой инициативы сотрудников, но стратегия управления знаниями внедряется в повседневную работу. Таким образом, именно самообучающаяся организация в наивысшей степени оказывается способной к эффективному распространению, использованию и преумножению знаний [1–7].

В своем исследовании автор использует выводы Н.Е. Кипень и А. Дюдяшевой [8]. Они обосновали в своих трудах четыре классификационные характеристики становления самообучающейся организации. Долгое время именно эта классификационная характеристика позволяла отнести ту или иную организацию к самообучающейся. Потребность в совершенствовании их классификационных характеристик возникла тогда, когда был поставлен вопрос: каким образом можно опередить, что организация переходит с одного уровня своего развития на другой?

Анализируя эти классификационные характеристики и четыре группы определений понятия «самообучающаяся организация» с использованием принципов, подходов, методов, представленных в нашей работе [9], мы выявили, что в совокупности формирование и развитие самообучающейся организации проходит сле-

дующие стадии: 1) процесс обучения; 2) процесс накопления знаний; 3) процесс управление ими; 4) процесс применения накопленных знаний для формирования корпоративного мышления и принятия управленческих решений.

Отсутствие методики оценки перехода творческого коллектива на новый уровень развития за счет приобретения им новой ценности в виде приращения и углубления знаний является барьером инновационного развития. Поэтому на современном этапе развития экономики страны должны быть разработаны и внедрены новые оценочные критерии и ключевые характеристики самообучающейся организации.

Таким образом, возникает вопрос: каким должен быть механизм педагогических коммуникаций, позволяющий оценивать переход самообучающейся организации на новую ступень развития?

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы, показал, что существует достаточно много научных работ, в которых самообучающаяся организация рассматривается в первую очередь как команда исполнителей, работающих над достижением общей цели [9–12]. В работе [13] было дано определение самообучающейся организации, которое впоследствии послужило предпосылкой для формирования пятой классификационной характеристики [14]. Под *самообучающейся организацией* понимается такая команда единомышленников, которая минимизирует имеющуюся разрозненность знаний и опыта за счет управляемого процесса

трансформации знаний, о чем свидетельствует показатель «тесноты трансформации знаний», обладающий тенденцией наращивания.

Исходя из вышеизложенного, основной целью статьи является использование математического аппарата для описания процессов, протекающих в самообучающейся организации и их оптимизации. Задачами исследования являются: построение модели ядра знаний; определение ее состояния в статике и динамике; определение коэффициентов информационно-педагогической системы (ИПС), характеризующих основное отличие пятого классификационного признака самообучающейся организации; построение оптимизационной модели для перехода знаний [15; 16].

Анализ психолого-педагогических условий существования самообучающихся организаций выявил необходимость проектирования специальной информационно-педагогической системы, в которой базовым компонентом является ядро знаний. Рассмотрим его сущностную характеристику. В таблице 1 представлены показатели качества, применяемые к составу ядра знаний. Они позволяют в дальнейшем оценить уровень качества сформированных знаний в целом и оценить, насколько этот уровень соответствует возможности перехода из одного состояния качества в другое. Показатели наличия компетенций являются комплексными и составляют табличную модель оценки качества содержания информационно-педагогической системы для самообучающейся организации. Для формирования таблицы

были использованы концептуальные положения формирования самообучающейся организации, предложенные в нашей работе [17–20]. Для динамичного развития системы и оценки ее состояния в динамике существует много инструментов дискретной математики. В частности, в работах О.Н. Ярыгина широко используется аппарат булевой алгебры и системной динамики [21–25], которые позволяют строить прототип модели в динамике ее развития. В таблице 1 приведены показатели качества ядра знаний ИПС, которые являются индикаторами развития системы. Показатели были выявлены в результате разработки Положений, на которых должна базироваться деятельность самообучающихся организаций.

Из таблицы 1 видно, что только некоторые компоненты (выделены жирной рамкой) имеют значительный «вес», то есть существенно отражают возможность перехода организации на новый уровень развития. Поэтому в дальнейшем будем рассматривать функцию от четырех компонентов, суть которых заключается в следующем: *коэффициент конвергенции отношений* (K_1) отвечает за адаптацию к ситуации; *коэффициент трансферта знаний* (K_6) позволяет измерить тесноту связей, возникающих при передаче знаний между сотрудниками во время выполнения командной работы; *коэффициент приращения знаний* (K_{10}) отражает динамику роста интеллектуальной активности сотрудников во времени; *коэффициент соответствия имеющихся знаний требованиям внешней среды* (K_7) отражает

Таблица 1. Перечень показателей качества ядра знаний информационно-педагогической системы

Положения Концепции	Наименование показателя	Ограничения	Назначение
Положение 1	Показатель конвергенции отношений, K_1	$K_1 \geq 0,9$	Отвечает за адаптацию к ситуации, возникающей во внешней среде
Положение 1	Показатель риска потери тесноты конвергенции отношений, K_2	$K_2 \rightarrow \min$	Возникновение разрозненности знаний из-за шумовых воздействий
Положение 2	Показатель интеллектуальной активности сотрудника, K_3	$K_3 \geq 0,85$	Показывает готовность к нововведениям
Положение 2	Показатель готовности сотрудника к инновации, K_4	$K_4 \geq 0,85$	Отражает готовность работать в команде над проектом
Положение 2	Показатель готовности к трансформации знаний, K_5	$K_5 \geq 0,85$	Отражает готовность передавать знания и принимать их при взаимодействии в команде
Положение 3	Показатель трансферта знаний, K_6	$K_6 \rightarrow 1$	Отражает максимальный уровень взаимодействия в коллективе за счет эффективной передачи знаний
Положение 3	Показатель соответствия имеющихся знаний требованиям внешней среды, K_7	$K_7 \rightarrow 1$	Отражает готовность и возможность СО выполнять запросы внешней среды
Положение 4	Показатель эффективности формирования знаниевого ядра, K_8	$K_8 \rightarrow 1$	Экономический показатель, характеризующий минимизацию финансовых потоков для организации работы коллектива исполнителей
Положение 5	Показатель объема знаний, K_9	$K_9 \rightarrow \max$	Совокупный аккумулятор наличия требуемых компетенций в полном объеме
Положение 5	Показатель приращения знаний, K_{10}	$K_{10} \rightarrow \max$	Отражает динамику роста интеллектуального потенциала сотрудников
Положение 5	Показатель времени формирования знаниевого ядра, K_{11}	$K_{11} \rightarrow \min$	Временной ресурс обновления знаниевого ядра, характеризует уровень способности восприятия новых знаний

готовность и способность коллектива СО к решению инновационных проблем в заданный временной интервал с заданным допустимым уровнем риска.

Рассмотрим возможности применения булевой алгебры для доказательства перехода системы из одного состояния в другое [26]. Введем условные обозначения для каждого из коэффициентов системы и будем оценивать их состояние в динамике развития. Пусть K_1, K_6, K_7, K_{10} будут обозначены a, b, c, d соответственно. Таким образом, в дальнейшем будем рассматривать логическую функцию от четырех переменных, каждая из которых может находиться в одном из двух устойчивых состояний (0,1). Уровень достижения предельного требуемого состояния кодируется «1», а недостаточный уровень достижения требуемых значений – «0». В этой работе пока не рассматриваются другие состояния. Целью является формирование модели перехода одного состояния контролируемых параметров в другое состояние с повышением качества.

Таким образом, имеется логическая функция четырех переменных $F(a, b, c, d)$, где a – конвергенция отношений, определяющая адаптацию к ситуации; b – трансферт знаний, показывающий тесноту связей, возникающих при передаче знаний между сотрудниками во время выполнения командной работы; c – прираще-

ние знаний, отражающее накопление новых знаний, и рост интеллектуальной активности сотрудников во времени; d – соответствие имеющихся знаний требуемым запросам внешней среды, которое отражает готовность коллектива СО к решению инновационных проблем и способность их решения в заданный временной интервал. В таблице 2 представлен фрагмент, в котором отражено состояние контролируемых параметров, взятое в определенной реперной точке среза знаний из ядра ИПС.

Как видно из таблицы 2, выделены те состояния, которые близки к идеальному, то есть близки к возможности перехода на новый уровень. Целевая функция в целом будет иметь следующий вид (1):

$$F(a, b, c, d) = (a \wedge b \wedge c \wedge d) \vee (a \wedge b \wedge c \wedge \bar{d}) \vee (a \wedge b \wedge \bar{c} \wedge d) \vee (a \wedge b \wedge \bar{c} \wedge \bar{d})$$

Построим дизъюнктивную нормальную форму (ДНФ), которая предоставляет возможность по таблице истинности определить состояние каждого из параметров в совокупности функционирования. Фрагмент отражает только значимые состояния. При построении таблицы истинности для данной функции за состояние «1» мы взяли идеальное состояние для перехода при

Таблица 2. Характеристика возможных состояния контролируемых параметров

Состояние факторов				Характеристики	Выводы. Педагогические коммуникации	
<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>		$F(x, y, z)$	
0	0	0	0	Команда не готова к функционированию в условиях самообучающейся организации (СО)	$F(x, y, z)=0$	Методика внутрифирменного обучения персонала по полной программе М1
0	0	0	1	Команда имеет соответствующие знания, но сотрудники не готовы к взаимодействию внутри команды и недостаточно временного ресурса для подготовки команды к работе в условиях СО	$F(x, y, z)=0$	
0	0	1	0	Команда не имеет соответствующих знаний, но достаточно временного ресурса для подготовки команды к работе в условиях СО и сотрудники готовы к взаимодействию внутри команды	$F(x, y, z)=0$	
0	0	1	1	Команда имеет соответствующие знания и сотрудники готовы к взаимодействию внутри команды, но недостаточно временного ресурса для подготовки команды к работе в условиях СО	$F(x, y, z)=1$	Идеальное состояние для перехода при достаточном временном ресурсе
0	1	0	0	Команда не имеет соответствующих знаний и сотрудники не готовы к взаимодействию внутри команды, но достаточно временного ресурса для подготовки команды к работе в условиях СО	$F(x, y, z)=0$	Методика внутрифирменного обучения персонала по полной программе М1
0	1	0	1	Команда имеет соответствующие знания и достаточно временного ресурса для подготовки команды к работе в условиях СО, но сотрудники не готовы к взаимодействию внутри команды	$F(x, y, z)=1$	Самообучение
0	1	1	0	Достаточно временного ресурса для подготовки команды для работы в условиях СО и сотрудники готовы к взаимодействию внутри команды, но команда не имеет соответствующих знаний	$F(x, y, z)=1$	Самообучение
0	1	1	1	Команда имеет соответствующие знания, сотрудники готовы к взаимодействию внутри команды и достаточно временного ресурса для подготовки команды к работе в условиях СО	$F(x, y, z)=1$	Самообучение

достаточном временном ресурсе либо при отсутствии зависимости от времени реализации проекта. В таблице 3 представлен фрагмент таблицы истинности для функции $F(a, b, c, d)$.

Таблица 3. Таблица истинности

a	b	c	d	F	формула	Методика
0	0	1	1	1	$\overline{a} \wedge \overline{b} \wedge c \wedge d$	$M2$
0	1	0	1	1	$\overline{a} \wedge b \wedge \overline{c} \wedge d$	$M2$
0	1	1	0	1	$\overline{a} \wedge b \wedge c \wedge \overline{d}$	$M2$
0	1	1	1	1	$\overline{a} \wedge b \wedge c \wedge d$	$M3$

При построении таблицы истинности для данной функции за состояние «1» мы взяли идеальное состояние для перехода при достаточном временном ресурсе либо при отсутствии зависимости от времени реализации проекта. Когда же функция $F(a, b, c, d)=0$, организации в данный момент времени не готова перейти на другой уровень и для такого перехода сотрудникам этой организации требуется полное обучение по методике $M1$. Построив подобную логику высказываний и рассматривая все возможные состояния ядра знаний ИПС, характеризующей пятый классификационный уровень, можно сделать вывод о переходе самообучающейся системы на новый уровень развития.

Разработанная методика была апробирована при оценке возможностей повышения интеллектуального потенциала преподавателей кафедры «Менеджмент организации» Тольяттинского государственного университета, состав которой условно был принят за коллектив самообучающейся организации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Garvin D.A. Building a learning organization // Harvard Business Review. 1993. № 7. P. 71–83.
- Сенге П. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации. М.: Олимп Бизнес, 1999. 406 с.
- Мильнер Б.З. Управление знаниями. Эволюция и революция в организации. М.: ИНФРА-М, 2003. 178 с.
- Гулянская Е.А. Применение теории самообучающихся организаций в современной России // Современные социально-философские и психолого-педагогические проблемы : сборник научных трудов. Выпуск XVIII. Ставрополь: СевКавГТУ, 2005. С. 56–58.
- Глухова Л.В. Определение приоритетов государственной поддержки управления и развития функционирования национальной инновационной системы // Вестник Поволжского государственного университета сервиса. Серия: Экономика. 2009. № 9. С. 14–22.
- Семушкина С.Р. Обучающаяся организация в теории и на практике. URL: flm.su/_elements/magazine/view_full.php?id=52&popup=no&PHPSESSID=17045d22d.
- Виль-Вильямс Е.И. Обучающаяся организация – опыт развития в течение двух лет. URL: kadrovik.ru/old/04-2002/stat2.htm.
- Дудяшова В.П., Нестерова Н.А. Знания как экономический ресурс предприятия и объект управления // Методология экономической науки: проблемы и перспективы развития : сборник научных трудов по итогам Международной научной конференции. Кострома: КГТУ, 2006. С. 214–216.
- Сыротюк С.Д. Самообучающиеся организации как перспективная форма управления компетентностью персонала // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2012. № 2. С. 72–77.
- Практика обучения действием / под ред. М. Педлера. М.: Гардарики, 2000. 336 с.
- Игнатъева Г.А. Проектирование деятельностного содержания профессионального развития педагога в системе постдипломного образования : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2006. 414 с.
- Герасимов Е.И. Практико-ориентированный подход к повышению квалификации персонала в условиях «самообучающейся организации» : дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 180 с.
- Глухова Л.В., Гудкова С.А., Сыротюк С.Д. Методология управления трансформацией организации в самообучающуюся систему. Воронеж: ВГПУ, 2012. 148 с.
- Глухова Л.В., Сыротюк С.Д. Анализ современных подходов к построению самообучающихся организаций на основе внутрифирменного обучения // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014. № 4. С. 79–88.
- Глухова Л.В. Управление инновационной деятельностью предприятий в современных экономических условиях : автореф. дис. ... д-ра экон. наук. М., 2010. 54 с.
- Глухова Л.В. Экономика знаний: модели, методы, управление. М.: Институт коммерции и права, 2008. 118 с.
- Сыротюк С.Д. Проектирование ядра информационно-педагогической системы самообучающейся организации // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 3. С. 327–330.
- Глухова Л.В. Обоснование математической модели для структуры управления информационной системы подготовки специалистов // Известия Самарского научного центра РАН. Технология управления организацией. Качество продукции и услуг. 2007. № S3. С. 34–44.
- Сыротюк С.Д. Предпосылки становления самообучающихся организаций в условиях современного социально-экономического развития // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 4. С. 109–112.
- Сыротюк С.Д., Одарич И.Н. Применение принципа актуализации компетенций персонала в самообучающихся организациях // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 4. С. 63–66.
- Ярыгин О.Н., Коростелев А.А., Пудовкина Н.Г. Аналитическая компетентность и уровни реализации аналитической функции управления. Тольятти: ТГУ, 2011. 230 с.
- Ярыгин О.Н. «Компетентность» и «компетенция» как эмерджентные свойства деятельности человека //

- Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2011. № 1. С. 345–348.
23. Ярыгин О.Н., Коростелев А.А. Системная динамика как основа современной управленческой компетентности // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 4. С. 196–205.
 24. Ярыгин О.Н., Беляев М.А., Темирджанова М.А. Принятие управленческих решений в многокритериальных задачах на основе вероятностной матрицы парных сравнений // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 98–100.
 25. Ярыгин О.Н., Кондурар М.В. Диагностика сформированности компетентности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 90–93.
 26. Steinbach B., Posthoff Ch. Boolean differential calculus – theory and applications // Journal of computational and theoretical nanoscience, american scientific publishers. 2010. Vol. 7. № 6. P. 933–981.
- REFERENCES**
1. Garvin D.A. Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 1993, no. 7, pp. 71–83.
 2. Senge P. *Pyataya distsiplina. Iskustvo i praktika samoobuchayushcheysya organizatsii* [The fifth discipline. The art and practice of the learning organization]. Moscow, Olimp Biznes Publ., 1999. 406 p.
 3. Milner B.Z. *Upravlenie znaniyami. Evolyutsiya i revolyutsiya v organizatsii* [Knowledge management. Evolution and revolution in organization]. Moscow, IN-FRA-M Publ., 2003. 178 p.
 4. Gulyanskaya E.A. Application of learning organizations theory in modern Russia. *Sovremennyye sotsialno-filosofskie i psikhologo-pedagogicheskie problemy : sbornik nauchnykh trudov*. Stavropol, SevKavGTU Publ., 2005, vol. XVIII, pp. 56–58.
 5. Glukhova L.V. Priorities identification of government support of national innovation system management and development. *Vestnik Povolzhskogo gosudarstvennogo universiteta servisa. Seriya: Ekonomika*, 2009, no. 9, pp. 14–22.
 6. Semushkina S.R. Learning organization in theory and practice. URL: [flm.su/_elements/magazine/view_full.php?id=52&popu p="no&PHPSESSID=17045d22d](http://flm.su/_elements/magazine/view_full.php?id=52&popu p=).
 7. Vil-Vilyams E.I. Learning organization – experience of development within two years. URL: kadrovik.ru/old/04-2002/stat2.htm.
 8. Dudyashova V.P., Nesterova N.A. Knowledge as the economic resource of an enterprise and an object of management. *Metodologiya ekonomicheskoy nauki: problemy i perspektivy razvitiya : sbornik nauchnykh trudov po itogam Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Kostroma, KGTU Publ., 2006, pp. 214–226.
 9. Syrotyuk S.D. Learning organization as advanced form of competence of personnel. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika i upravlenie*, 2012, no. 2, pp. 72–77.
 10. Pedler M., ed. *Praktika obucheniya deystviem* [Practice of learning by doing]. Moscow, Gardariki Publ., 2000. 336 p.
 11. Ignateva G.A. *Proektirovanie deyatel'nostnogo soderzhaniya professional'nogo razvitiya pedagoga v sisteme postdiplomnogo obrazovaniya*. Diss. dokt. ped. nauk [Designing of activity content of professional development of a teacher within the higher degree education system]. Nizhniy Novgorod, 2006. 414 p.
 12. Gerasimov E.I. *Praktiko-orientirovannyy podkhod k povysheniyu kvalifikatsii personala v usloviyakh «samoobuchayushcheysya organizatsii»*. Diss. kand. ped. nauk [Practice-oriented approach to personnel development within the conditions of “learning organization”]. Moscow, 2008. 180 p.
 13. Glukhova L.V., Gudkova S.A., Syrotyuk S.D. *Metodologiya upravleniya transformatsiy organizatsii v samoobuchayushchuyusya sistemu* [Methodology of management transformation of the organization in self learning system]. Voronezh, VGPU Publ., 2012. 148 p.
 14. Glukhova L.V., Syrotyuk S.D. Analysis of modern approach to building a self-learning organization based on in-house training. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 2014, no. 4, pp. 79–88.
 15. Glukhova L.V. *Upravlenie innovatsionnoy deyatel'nosty predpriyatiy v sovremennykh ekonomicheskikh usloviyakh*. Avtoref. diss. dokt. ekon. nauk [Enterprise innovative activity management in modern economic conditions]. Moscow, 2010. 54 p.
 16. Glukhova L.V. *Ekonomika znaniy: modeli, metody, upravlenie* [Knowledge economy: models, methods, management]. Moscow, Institut kommersii i prava Publ., 2008. 118 p.
 17. Syrotyuk S.D. Designing of the information-educational system core of a learning. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, no. 3, pp. 327–330.
 18. Glukhova L.V. Reasoning of mathematical model for organizational structure of informational system for training specialists. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN. Tekhnologiya upravleniya organizatsiy. Kachestvo produktii i uslug*, 2007, no. 3, pp. 34–44.
 19. Syrotyuk S.D. Background formation learning organization in today socio-economic development. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*, 2015, no. 4, pp. 109–112.
 20. Syrotyuk S.D., Odarich I.N. Application of the principle of updating competence of the staff in the learning organization. *Azimut nauchnykh issledovaniy: ekonomika i upravlenie*, 2015, no. 4, pp. 63–66.
 21. Yarygin O.N., Korostelev A.A., Pudovkina N.G. *Analiticheskaya kompetentnost i urovni realizatsii analiticheskoy funktsii upravleniya* [Analytical competence and the levels of implementation of management analytical function]. Togliatti, TItSU Publ., 2011. 230 p.
 22. Yarygin O.N. «Competence» and «competency» as emergent property human activity. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2011, no. 1, pp. 345–348.
 23. Yarygin O.N., Korostelev A.A. Systemic dynamics as the basis of modern managerial competence. *Aktualnye problemy ekonomiki i prava*, 2014, no. 4, pp. 196–205.
 24. Yarygin O.N., Belyaev M.A., Temirdzhanova M.A. Management decisions in multicriterion tasks based on a probability matrix of paired comparisons. *Karel'skiy nauchnyy zhurnal*, 2014, no. 4, pp. 98–100.

25. Yarygin O.N., Kondurar M.V. Diagnosis of competence levels. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*, 2014, no. 1, pp. 90–93.
26. Steinbach B., Posthoff Ch. Boolean differential calculus – theory and applications. *Journal of computational and theoretical nanoscience, american scientific publishers*, 2010, vol. 7, no. 6, pp. 933–981.

**MATHEMATICAL BASIS FOR TRANSITION OF AN ORGANIZATION
TO A HIGHER LEVEL OF DEVELOPMENT**

© 2016

S.D. Syrotyuk, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
assistant professor of Chair “Management of Organization”, doctoral candidate
Togliatti State University, Togliatti (Russia)

Keywords: information-educational system; knowledge core of personnel; self-learning organizations; Boolean algebra; knowledge transfer ratio.

Abstract: Knowledge transfer of the personnel within the team is one of the conditions of effective activity of the executives of innovative projects. It is caused by the increased requirements of the government policy implemented in the country, which is aimed at the knowledge intellectualization. In this respect, the organizational management of the processes by means of which technologies, expertise, skills, and solutions of high-tech tasks are passed from one executive to another, supposes development of the organizational system mechanism resulting in the gradual transformation of the organization into a self-learning system.

Why is it so important at the present stage of socio-economic development of our country? That is because a self-learning organization is characterized by constant updating of its own knowledge and quick adaptation to the external environment for implementation of innovative ideas.

The purpose of this paper is to provide a mathematical basis for activities that the staff of an organization requires so that it could be classified as a "self-learning" organization.

Currently, there are four types of classification of a self-learning organization. The author suggests the fifth type which contains certain classification features that characterize the transfer of knowledge within the team of executives. These coefficients are integral indices, each of which, in its turn, consists of a set of particular items estimated with quantitative values of indicators.

In order to optimize the current state of knowledge of the team of executive, the paper suggests using the apparatus of Boolean algebra to build the transition from one quality of knowledge to another. The choice of mathematical apparatus is explained by its use in modern complex dynamic systems to assess the status of these systems in dynamics.

УПРАЖНЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

© 2016

Ч.М. Харисова, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры татарского языкознания
Г.Р. Шакирова, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры татарского языкознания
Ф.Ф. Харисов, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры татарского языкознания
Казанский федеральный университет, Казань (Россия)

Ключевые слова: умственное действие; языковое упражнение; творческое упражнение; комплексное упражнение; текст; лингвистический анализ.

Аннотация: Актуальность выбранного для исследования вопроса связана с необходимостью учитывать достижения смежных наук – морфологии, психологии и дидактики – для определения теоретических сведений о частях речи, для выявления умений и навыков, которые будут формироваться при выполнении отдельных упражнений. Рассмотрены различные классификации упражнений. Авторами охарактеризованы языковые, творческие и комплексные упражнения как наиболее эффективные в овладении теоретическими сведениями о морфологической системе и развитии творческого мышления обучающихся. В статье уточнена важность системного представления о функционировании изучаемых частей речи в языке и речи и их коммуникативной значимости. Показаны возможности использования элементов занимательности в процессе работы, которые создают основу для развития логического мышления студентов. Представлены показатели сформированности лингвистической компетенции студентов: осознанное восприятие теоретических сведений о системе морфологических явлений родного языка, умение системно их анализировать и обобщать, употреблять в составлении собственных речевых высказываний. Особое значение уделено включению в содержание текста познавательного материала, служению его нравственному воспитанию обучающихся и соответствию нормам литературного языка. По результатам проведенного исследования сделан вывод о том, что увеличение объема и трудности заданий должно осуществляться поэтапно в соответствии с целями и задачами формирования и развития умений и навыков. Обоснована необходимость подачи языкового материала в форме осмысленных текстов, которые рассматриваются в статье как дидактическая единица, соединяющая в себе познание системы литературного языка с правилами речевого общения.

Родной язык как учебная дисциплина решает общую задачу обучения – развивает у обучающихся систему знаний, знакомит с его функциональным потенциалом и передает молодому поколению достижения современной лингвистической науки.

Формирование грамматического понятия о частях речи обеспечивает развитие у обучающихся способности абстрагировать, обобщать и сравнивать языковые явления. Овладение морфологическими понятиями создает студентам необходимые условия для осознанного восприятия собственной речи и речи окружающих [1]. Для этого упражнения являются основным непосредственным материальным средством организации деятельности студентов и преподавателя, студентов друг с другом или студента и учебного пособия при самостоятельной работе. Определение статуса упражнений, их структуры и функций, их типологии является одной из важнейших задач методики преподавания родного языка [2].

В методической литературе упражнение определяется как «структурная единица методической организации материала, обеспечивающая предметные действия с этим материалом и формирование на их основе умственных действий» [3, с. 373]. То есть обучающиеся тренируются на практике, опираясь на полученные теоретические знания, в результате вырабатывают умения и навыки по изучаемой дисциплине, развивают творческое мышление и профессиональные способности.

Учеными выделяются различные группы упражнений: языковые и речевые [4, с. 311], тренировочные и речевые [5], репродуктивные и творческие [6], аналитические и синтетические, языковые и речевые [7]. Такое разнообразие точек зрения в отношении типологии

упражнений обусловлено различным пониманием сущности упражнений как методической основы обучения языку.

По мнению М.Б. Успенского, основу успеха организации учебной деятельности обеспечивает «системность упражнений» [8, с. 147], которая сохраняет свою актуальность в методике обучения языку и по настоящее время. Поэтому при обучении студентов морфологии родного языка особую значимость приобретает лингвистически и дидактически обоснованная, экспериментально выверенная система упражнений. Под системой мы понимаем совокупность разнообразных упражнений, проводимых с нарастающей трудностью, в процессе выполнения которых преподаватель имеет возможность решить основную задачу – помочь студентам усвоить лексические, морфологические и синтаксические особенности частей речи татарского языка, понять их специфическую роль в овладении богатством родного языка, повышении речевой культуры [9].

Главными условиями в развитии языковой компетенции студентов при изучении морфологии родного языка являются:

- 1) учет достижений смежных наук (морфологии, психологии и дидактики) с целью определения того, какие теоретические сведения о частях речи будут сообщены студентам, какие умения и навыки будут развиты при выполнении отдельных упражнений;
- 2) определение системного представления о функционировании определенной части речи в языке и речи, об их коммуникативной значимости;
- 3) учет увеличения объема, степени трудности заданий, исходя из поэтапности, целей и задач формирования и развития умений и навыков;

4) использование в процессе работы элементов занимательности;

5) создание возможности для развития логического мышления обучающихся.

Учитывая, что в современном языкознании частями речи называются группы слов, имеющие обобщенное лексико-грамматическое значение и одинаковый набор морфологических признаков, а также одни и те же синтаксические функции [10; 11], практическая работа проводилась исходя из необходимости создания единства овладения понятийным аппаратом и развития речевой компетенции в процессе обучения морфологии. Эти два направления взаимобогащают друг друга, теоретическое же осмысление практической речевой деятельности является одним из необходимых условий для овладения грамматикой. В этом состоит практическая значимость процесса формирования грамматического понятия при обучении морфологии. Кроме того, необходимо организовать умственную деятельность обучающихся таким образом, чтобы в процессе выполнения упражнений они приобретали новые знания о частях речи, совершенствовались имеющиеся знания и усваивали навыки умственной деятельности.

В выборе упражнений мы стремились осуществить выполнение таких дидактических принципов, как принципы системности, доступности, связи теории с практикой. Одновременно учитывали теорию поэтапного формирования умственных действий по П.Я. Гальперину [12] и лингвистическую природу частей речи татарского языка [13].

Исследования в области современной педагогики, психологии, а также разработки ученых-методистов татарского языка (А.Ш. Асадуллин, Ф.С. Валеева, Р.Г. Валитова, С.Г. Вагизов, Ф.Ф. Харисов, Ч.М. Харисова и др.) свидетельствуют о том, что совершенствование обучения возможно только при построении учебных курсов по принципу развивающего обучения [14]. Из этого следует, что в ходе работы по улучшению морфологических знаний, умений и навыков необходимо «включить» студента в процесс открытия знаний для себя посредством его собственной деятельности. При этом мы предлагаем использовать систему развивающих упражнений трех типов: 1) языковые; 2) творческие; 3) комплексные.

Языковые упражнения предназначены для осмысления, запоминания и воспроизведения языковых фактов, а также уяснения их содержания, формы и употребления в устной и письменной речи. Данные упражнения обеспечивают развитие языковых и мыслительных способностей студентов, совершенствование их абстрактного мышления. В эту группу вошли упражнения, направленные на: 1) опознавание данного языкового явления в предложениях, тексте; 2) выделение существенных признаков частей речи и их классификацию; 3) сравнение и разграничение сходных языковых явлений, языковой анализ; 4) рассуждение и обобщение.

Выполнение творческих упражнений требует от обучающихся не простого воспроизводства информации, а творческого мышления. Такая работа помогает студентам применять полученные грамматические знания и пополненный словарный запас в своей речевой практике [15]. К упражнениям данного типа следует отнести подбор своих примеров нового языкового яв-

ления, конструирование предложений и текстов с грамматическим заданием, исправление языковых ошибок, символическое изображение языковых явлений, написание творческих работ (сочинений). Тем самым студенты используют полученные знания и умения в различных комбинациях, научатся самостоятельно находить оригинальные решения поставленных задач. При выборе творческого задания мы считаем необходимым придерживаться следующих критериев: задание должно максимально служить целям обучения и являться практически полезным для обучающихся [16, с. 254].

Комплексные упражнения сочетают в себе особенности двух предыдущих типов и элементы занимательности. Они воспитывают у студентов интерес к языковым явлениям; снимают эмоциональную перегрузку и умственное напряжение; развивают способность к творчеству и, как и все приведенные выше упражнения, совершенствуют их языковые и мыслительные способности.

Главным показателем сформированности грамматической компетенции студентов является осознанное восприятие теории языка, понимание сущности лингвистических понятий. Осознание этих понятий происходит путем выделения отдельных их сторон, признаков и конкретизации тех или иных грамматических явлений в сознании обучающихся. Безусловно, такое осознание совокупности признаков достигается путем постепенного накопления знаний и представлений о разных проявлениях отдельного явления. К осознанию совокупности признаков определенной части речи татарского языка преподаватель должен подвести студентов в результате системной работы над данным языковым явлением.

Подача языкового материала при обучении частям речи родного языка должна производиться на материале осмысленных текстов. Исходя из этого в нашей системе упражнений основным материальным предметом действия выступает текст, а именно – лингвистический анализ текста.

Как известно, текст представляет собой сложную целостную систему коммуникативных единиц, образующих смысловое единство [17; 18]. Кроме того, как дидактическая единица, текст позволяет соединить два важнейших направления в изучении языка. Это – познание системы языка и норм, правил общения, речевого поведения [19, с. 4]. Выполнение упражнений на текстовой основе способствует осознанному восприятию материала о частях речи, наблюдению над семантикой, раскрытию текстообразующих функций, формированию представления о коммуникативной значимости изучаемой части речи, развитию умения анализировать слово как грамматическую единицу языка с учетом синтеза грамматической теории и речевого развития. Работа над текстом основывается на определенной системе действий с морфологическими единицами. Все операции направлены на выявление семантических, структурных или функциональных признаков анализируемого слова сначала в составе предложения, а потом – целого текста. Кроме того, в основе данного процесса познания лежат логические операции анализа, синтеза, сравнения и обобщения. Опора на текст позволяет соединить процессы формирования лингвистической и коммуникативной

компетенций студентов [20]. При изучении каждой части речи необходимо, чтобы студенты поняли ее значение и место в литературном языке, чтобы они видели и осознавали, где, когда и как люди пользуются ею в устной и письменной речи.

В результате проведенного исследования мы пришли к выводу, что при усвоении особенностей отдельных частей речи необходимо обратить внимание на понимание значимости упражнений. Система упражнений должна быть направлена на реализацию основных функций общения, постепенное и логическое увеличение сложности изучаемого языкового материала, что способствует овладению методами познания: от репродукции материала к развитию творческой деятельности студентов.

При выборе текстов необходимо выполнение следующих требований, способствующих осмыслению огромной роли изучаемой части речи в развитии лингвистической, речевой и профессиональной компетенций: содержание познавательного материала; способствование нравственному воспитанию; соответствие требованиям литературного языка.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Гранта РГНФ и Правительства Республики Татарстан № 15-16-16004 «Закономерности развития и функционирования татарского языка в полилингвальном пространстве Российской Федерации».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валиуллина З.М. О классификации слов по частям речи // Вопросы языкознания. 1976. № 2. С. 27–39.
2. Юсупова З.Ф. К вопросу о системе упражнений по изучению именных частей речи в функционально-семантическом аспекте // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6. С. 179–182.
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания). СПб.: Златоуст, 1999. 472 с.
4. Бондарко А.В. Теория морфологических категорий и диалектологические исследования. М.: Языки славянских культур, 2005. 624 с.
5. Салистра И.Д. О принципах опоры на родной язык учащихся в процессе обучения иностранному языку // Педагогика. 1953. № 3. С. 28–30.
6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 185 с.
7. Шакирова Л.З., Сабаткоев Р.Б. Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ). Казань: Магариф, 2003. 376 с.
8. Успенский М.Б. Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе. М.: Педагогика, 1979. 129 с.
9. Shakurova M.M., Mirzagitov R.H. Linguistic analysis of the Tatar language textbooks for non-Russian students // Life Science Journal. 2014. № 11. P. 674–677.
10. Закиев М.З. Классификация частей речи и аффиксов в тюркских языках // Советская тюркология. 1973. № 6. С. 58–67.
11. Харисова Ч.М. Татар телендә сүзләрне төркемләр принциплары // Millimädäniät. Afyonkarahisar-Qazan. Казань: КФУ, 2014. С. 155–157.
12. Гальперин П.Я. Информативность единиц языка. М.: Высшая школа, 1974. 175 с.
13. Kharisova Ch.M., Kharisov F.F., Shakirova G.R. Psycho-pedagogical basis of mother-tongue education // Journal of language and literature. 2015. Vol. 6. № 3. P. 155–158.
14. Шайхутдинова Г.И. Научные основы организации самостоятельной работы на уроках татарского языка. Казань: Школа, 2007. 200 с.
15. Yusupov R.A., Aydarova S.H., Sagdieva R.K., Harisova G.F. Improving efficiency of teaching the Tatar language to a foreign audience // International education studies. 2015. Vol. 8. № 5. P. 158–164.
16. Тумашева Д.Г. Хәзерге татар әдәби теле: морфология. Казань: КДУ, 1978. 246 с.
17. Юсупова З.Ф. Художественный текст как единица культуры: лингвометодический аспект // Филология и культура. 2014. № 4. С. 229–234.
18. Саяхова Л.Г. Связный текст как учебная единица на уроках русского языка. Уфа: Китап, 1987. 129 с.
19. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. М.: Флинта, 1998. 176 с.
20. Nurova L.A., Kharisov F.F. Modern information and communication technologies for Tatar language classes // Social Sciences (Pakistan). 2015. T. 10. № 4. P. 438–443.

REFERENCES

1. Valiullina Z.M. On the classification of words by parts of speech. *Voprosy yazykoznanija*, 1976, no. 2, pp. 27–39.
2. Yusupova Z.F. About the system of exercises on studying nominal parts of speech in a functional-semantic aspect. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2015, no. 6, pp. 179–182.
3. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Slovar metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya)* [Dictionary of methodological terms (theory and practice of teaching)]. Sankt Petersburg, Zlatoust Publ., 1999. 472 p.
4. Bondarko A.V. *Teoriya morfologicheskikh kategoriy i dialektologicheskie issledovaniya* [Theory of morphological categories and dialectological research]. Moscow, Yazyki slavyanskikh kultur Publ., 2005. 624 p.
5. Salistra I.D. On the principles of support on native language of the students during teaching foreign language. *Pedagogika*, 1953, no. 3, pp. 28–30.
6. Lerner I.Ya. *Didakticheskie osnovy metodov obucheniya* [Didactic bases of teaching methods]. Moscow, Pedagogika Publ., 1981. 185 p.
7. Shakirova L.Z., Sabatkoev R.B. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka (na materiale natsionalnykh shkol)* [Methodology of teaching Russian language (on the material of national schools)]. Kazan', Magarif Publ., 2003. 376 p.
8. Uspenskiy M.B. *Sovershenstvovanie metodov i priemov obucheniya russkomu yazyku v natsionalnoy shkole* [The improvement of methods and techniques of teaching Russian language in national school]. Moscow, Pedagogika Publ., 1979. 129 p.
9. Shakurova M.M., Mirzagitov R.H. Linguistic analysis of the Tatar language textbooks for non-Russian students. *Life Science Journal*, 2014, no. 11, pp. 674–677.
10. Zakiev M.Z. Classification of parts of speech and affixes in Turkic languages. *Sovetskaya tyurkologiya*, 1973, no. 6, pp. 58–67.

11. Kharisova Ch.M. The principles of grouping words in Tatar. *Millimädniät. Afyonkarahisar-Qazan*. Kazan', KFU Publ., 2014, pp. 155–157.
12. Galperin P.Ya. *Informativnost edinits yazyka* [The information content of language units]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1974. 175 p.
13. Kharisova Ch.M., Kharisov F.F., Shakirova G.R. Psycho-pedagogical basis of mother-tongue education. *Journal of language and literature*, 2015, vol. 6, no. 3, pp. 155–158.
14. Shaykhutdinova G.I. *Nauchnye osnovy organizatsii samostoyatelnoy raboty na urokakh tatarskogo yazyka* [Scientific foundation of organization of independent work during the classes of Tatar language]. Kazan', Shkola Publ., 2007. 200 p.
15. Yusupov R.A., Aydarova S.H., Sagdieva R.K., Harisova G.F. Improving efficiency of teaching the Tatar language to a foreign audience. *International education studies*, 2015, vol. 8, no. 5, pp. 158–164.
16. Tumasheva D.G. *Sovremenny tatarskiy yazyk: morfologiya* [Modern Tatar language]. Kazan, KDU Publ., 1978. 246 p.
17. Yusupova Z.F. Literary text as a unit of culture: linguistic and methodological aspects. *Filologiya i kultura*, 2014, no. 4, pp. 229–234.
18. Sayakhova L.G. *Svyaznyy tekst kak uchebnaya edinitsa na urokakh russkogo yazyka* [Discourse as the teaching unit during the Russian language lessons]. Ufa, Kitap Publ., 1987. 129 p.
19. Ippolitova N.A. *Tekst v sisteme obucheniya russkomu yazyku v shkole* [Text in the system of Russian language teaching in school]. Moscow, Flinta Publ., 1998. 176 p.
20. Nurova L.A., Kharisov F.F. Modern information and communication technologies for Tatar language classes. *Social Sciences (Pakistan)*, 2015, vol. 10, no. 4, pp. 438–443.

EXERCISE AS THE TOOL FOR DEVELOPMENT OF LANGUAGE COMPETENCE OF THE STUDENTS

© 2016

Ch.M. Kharisova, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, professor of Chair of Tatar linguistics

G.R. Shakirova, PhD (Pedagogy), senior lecturer of Chair of Tatar linguistics

F.F. Kharisov, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, professor of Chair of Tatar linguistics

Kazan Federal University, Kazan (Russia)

Keywords: mental effort; linguistic exercise; creative exercise; integrated exercise; text; linguistic analysis.

Abstract: The relevancy of the issue under the study is caused by the necessity to take into account the achievements of related sciences – morphology, psychology, and didactics – in order to determine theoretical knowledge about parts of speech, to specify skills that will be formed while doing certain exercises. The authors considered various classifications of exercises and characterized linguistic, creative and integrated exercises as the most effective for the acquisition of knowledge on the morphological system and development of creative thinking of the students. The authors specified the importance of the system-based vision of the studied parts of speech functioning within the language and the speech and their communicative significance and showed the feasibility of entertaining elements application in the process of work that creates the basis for the development of logical thinking of the students. The paper presents the indexes of formedness of linguistic competence of the students: the conscious perception of theory on the system of morphological phenomena of native language, the skill to analyze and generalize it in a systemic manner, to use it in the creation of own speech acts. Special emphasis is laid on the cognitive material inserting to the text context, servicing to its moral education of the students and its accordance with standard language norms. According to the results of the study, the authors made the conclusion that the increase of the exercises' volume and complexity should be carried out stage by stage according to the tasks and objectives of skills formation and development. The authors proved the necessity of giving language material in the form of meaningful texts that are considered in the paper as the teaching unity combining the cognition of literary language system and the conversation rules.

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ
НА ОСНОВЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

© 2016

Л.Ф. Шайхлисламова, аспирант кафедры лингвистики и информационных технологий
факультета иностранных языков и регионоведения
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва (Россия)

Ключевые слова: диалогическая речь; информационные и коммуникационные технологии; культура речевого общения; квест; массовая многопользовательская онлайн-игра; «серьезная игра»; профессионально ориентированное общение.

Аннотация: В любой профессии необходимо умение эффективно общаться. Данная статья посвящена описанию методики совершенствования диалогических умений студентов на основе компьютерных игр в практическом курсе иностранного языка в неязыковом вузе. Актуальность выбранного для данной работы вопроса напрямую связана с протекающими реформами в области высшего образования, а именно – информатизацией. Использование только традиционных форм и методов обучения не способно решить задачу подготовки специалистов, отвечающих требованиям времени. Практика преподавания иностранного языка в неязыковом вузе показывает, что организация занятий не предполагает активного взаимодействия участников учебного процесса, вследствие чего у студентов не возникает мотива и навыка общения. Существует необходимость в создании коммуникативных ситуаций, максимально приближенных к реальным. В статье отмечено, что особенности игры позволяют организовать эффективное обучение устной иноязычной речи студентов неязыкового вуза такого типа: в игре можно обнаружить ситуативное использование диалогических единств, присутствует возможность их многократного повторения, мультимедийность и высокая степень интерактивности. Эти особенности игры позволяют повысить уровень мотивации обучающихся. Особое внимание уделяется неразрывной связи процесса обучения в неязыковом вузе с формированием и развитием профессиональных умений будущих специалистов. По мнению автора, в условиях внедрения информационных технологий в учебный процесс применение игровых методов на основе информационных и коммуникационных технологий открывает большие возможности для развития культуры общения студентов посредством погружения в условные ситуации, в которых происходит формирование их профессиональной личности.

Говорение – «чрезвычайно многоаспектное и сложное явление» [1, с. 6]. Оно выполняет функцию средства общения, взаимодействия с другими людьми, это вид человеческой деятельности. В контексте преподавания иностранных языков говорение рассматривается как умение первостепенного значения. Связано это, в первую очередь, с социальным заказом и огромным объемом международных контактов. Особое место здесь занимает умение вести диалог.

Диалогическая речь – одна из форм речевого общения. Очевидно, обучить говорению на иностранном языке в условиях вуза без создания специальных условий общения нельзя. Общение в рамках учебного занятия отличается от реального общения, поэтому возникает необходимость в создании коммуникативных ситуаций, максимально приближенных к реальным, что особенно важно в обучении профессионально ориентированному общению студентов неязыковых специальностей.

В условиях внедрения информационных технологий в учебный процесс применение игровых методов на основе информационных и коммуникационных технологий открывает большие возможности для развития культуры общения студентов посредством их погружения в условные ситуации.

Информационные технологии оказывают огромное влияние на сферу образования, в том числе языкового. Быстрое развитие Интернета открывает обучающимся доступ к онлайн-ресурсам, различного рода программному обеспечению и средствам коммуникации, которые могут быть использованы в обучающих целях как в аудиторное, так и внеаудиторное время.

Для практики обучения языкам информационные и коммуникационные технологии представляют следующие возможности: 1) коммуникацию «обучающийся – преподаватель» посредством дистанционного образования или смешанного типа обучения с носителями языка, находящимися в любой точке земного шара, на их родном языке в синхронном или асинхронном режиме (через электронную почту, блоги, форумы, чаты, теле- и видеоконференции); корреспондентом могут выступать индивидуумы, группы, классы, даже в рамках международной конференции; 2) использование глобального связанного гипертекста, представленного в Интернете, с помощью которого студенты могут вести поиск нужной информации: «...просматривая миллионы файлов, и в течение нескольких минут получать доступ к аутентичным материалам (газетам, журналам, книгам и т. д.) из любой точки Земли» [2, с. 5].

Среди постоянно обновляющихся технологий особое место занимают компьютерные игры, которые являются объектом изучения многих научных направлений: психологии, лингвистики, культурологии, педагогики и др. За сорок лет развития индустрия компьютерных игр стала целым сектором в экономике, бизнесе и общественной жизни. Согласно данным, представленным на конференции Intel Developer Forum 2015, 1,8 миллиарда человек можно считать «геймерами» [3]. Из них 711 миллионов человек являются активными игроками. По данным компании Newzoo, занимающейся анализом рынка видеоигр в разных странах, на 2015 год в России проживало 59,5 миллионов человек, которые регулярно играют в видеоигры любого жанра и на любых

платформах [4]. В аудитории, полностью состоящей из «цифровых аборигенов» [5], уместен вопрос о включении компьютерных игр в процесс обучения.

Игровые программы сочетают в себе характеристики игровой деятельности и возможности компьютерных технологий, привычных для современного молодого поколения. В настоящее время в отечественной литературе появилось уже большое количество научных исследований, подтверждающих дидактический потенциал компьютерных игр. Данной проблеме посвящали свои труды Л.В. Капустина [6, с. 1–6], М.А. Исайкина [7], О.А. Бизикова [8], А.А. Аветисова, А.Е. Войсунский [9] и др. В последние годы появились исследования Н.Н. Зильберман [10], А.И. Левендян [11, с. 441–446], С.К. Карауылбаева [12] и другие, описывающие использование компьютерных игр как средства развития иноязычной речевой деятельности школьников, интенсификации учебного процесса [13, с. 27–29], раскрывающих педагогические возможности виртуального пространства компьютерной игры [14, с. 16–24] и др. Появляется все больше зарубежных исследований по внедрению компьютерных игр в практику обучения иностранным языкам. Теоретический анализ научной литературы за последние 10 лет позволяет выделить использование игр следующих жанров:

- Симуляции: The Sims [15, с. 311–328], America's army [16, с. 188–192].
- Массовые многопользовательские онлайн-игры (англ. MMORPG): Ever Quest 2 [17], World of Warcraft [18, с. 305–327], Nori School [19, с. 370–378], Ragnarok Online [20].
- Многопользовательские виртуальные среды: the Tactical Language and Culture Training System (Tactical Iraqi) [21, с. 64–74], Quest Atlantis, Second Life.
- 3D-квесты – Bone [22, с. 168–175].
- Текстовые квесты – Ausflug Nach Munchen [23, с. 409–424].

В отечественной практике преподавания иностранного языка сложилось два способа развития диалогических умений: индуктивный (от частного к общему) и дедуктивный (от общего к частному) [3, с. 231–232]. Индуктивный способ направлен на поэтапное усвоение диалогических единств с последующим усвоением содержания всего диалога. Однако для продуктивного речевого взаимодействия и осуществления основных функций общения этого недостаточно. С целью симуляции общения для порождения самостоятельных высказываний следует использовать игровые ситуации, в которых в полной мере реализуются свойства диалогической речи.

Дедуктивный способ предусматривает самостоятельную работу над диалогом как связным текстом с дальнейшим усвоением его отдельных реплик. Этот способ построен на запоминании и репродукции диалогов или отдельных диалогических единств. Часто возникают затруднения в мотивации продуктивных действий обучающихся. Следовательно, добиться высокого уровня мобильных продуктивных речевых умений на основе этого способа представляется маловероятным. Для решения этой проблемы мы используем в процессе обучения оба способа развития диалогической речи.

На факультете фундаментальной физико-химической инженерии МГУ имени М.В. Ломоносова при раз-

витии диалогических умений студентов, изучающих английский язык, автором применяются игры League of Legends, Trace Effects, Power-up.

League of Legends – бесплатная онлайн-игра жанра MOBA (Multiplayer Online Battle Arena), основанная на сеансах, которые могут длиться от 20 до 90 минут и дольше. Цель игроков заключается в уничтожении вражеских баз, чего можно добиться только в результате слаженной командной работы, которая обеспечивается постоянным устным взаимодействием игроков. Таким образом, игра создает условия для синхронной коммуникации с представителями другой культуры и практики иностранного языка, чего сложно, а порой невозможно добиться на уроках иностранного языка. Партнеры по игре могут автоматически подбираться системой, исходя из рейтинга, либо игроки сами приглашают своих друзей. Для участия в игре приглашаются иностранные игроки, заинтересованные в получении знаний о российской культуре, для которых английский – родной язык. В ходе игровых баталий студентам и их партнерам следует пользоваться программой Skype для проведения устных бесед. Для обсуждения предлагаются культуроведческие темы рабочей программы по дисциплине «Английский язык» для факультета фундаментальной физико-химической инженерии, например, «Система ценностей англоязычных культур в сопоставлении с ценностями «русского мира». К каждой игровой сессии преподавателем готовятся письменные задания. Одним из заданий является составление отчета. После каждой игры студент пишет отчет, заполняя приведенную ниже таблицу (см. рис. 1).

Duration of the gaming session
Number of gamers
Skills necessary for effective game performance
Forms of communication present in the game
New words and phrases learned
Experience acquired during the game, which is impossible to get in class
Motivational level of speaking English, level of willingness to communicate
Most frequent Internet mediums of communication present in the game

Рис.1. Форма для отчета студента после игровой сессии

В ходе игры проводится запись сессий, которая затем прослушивается преподавателем. На основе содержания записей составляются письменные и устные задания.

Trace Effects – квест-игра, созданная Правительством США для обучения школьников американскому варианту английского языка и повышения уровня культуры общения. Игра состоит из девяти глав, каждая из которых в конце сопровождается языковыми упражнениями. Цель игрока заключается в решении поставленных задач путем интеракции с игровыми персонажами. Баллы начисляются исходя из выбора наиболее

уместных и наиболее вежливых реплик в диалоге с персонажами. Таким образом, данная игра обладает большим дидактическим потенциалом для развития диалогических умений, в особенности культуры устно-речевого общения. Речевые клише, используемые в данной игре, затем проверяются в тестовых заданиях и диалогах студентов.

Поскольку основной задачей курса иностранного языка в неязыковом вузе является развитие умений и навыков, необходимых для межличностного общения в рамках будущей профессиональной деятельности, немаловажным является совершенствование умений профессионально ориентированного общения студентов. С этой целью в качестве самостоятельной работы студентам предлагается пройти игру Power-up. Она принадлежит жанру «серьезных игр» – игр, имеющих ярко выраженную обучающую направленность. Игра сделана в виде 3D-стратегии и сконцентрирована на понятиях энергии, инженерии и других физических явлениях. В задачи игрока входит поиск чистого источника энергии и спасение планеты от экологической катастрофы. Три представленных «мира» энергии – водная, солнечная и ветровая – предлагают проблему для решения и четкие критерии оценки выбора. Игра Power-up предоставляет условия для совершенствования профессионально ориентированной диалогической речи, поскольку строится на диалогах с персонажами-инженерами из разных областей науки. Опираясь на диалоги данной игры, студенты в дальнейшем строят собственные высказывания.

В качестве основного средства контроля усвоения знаний и развития умений диалогической речи используются тесты, языковые и речевые задания, ролевые и деловые игры. В ходе проведения контроля особое внимание обращается на частотность и уместность употребления усвоенных фраз. Ниже приведены фрагменты тестового задания.

1. Choose the most polite way for Trace to ask for help.
 - A. Will you help me?
 - B. I want you to help me.
 - C. My name is Trace. I need your help.
 - D. Emma, I'm visiting from another place. I need to get home.
2. What's the most polite way to say «you're welcome»?
 - A. My pleasure.
 - B. Sure thing.
 - C. No problem, man.
 - D. Okay. See you around.
 - E. Okay, no problem.
3. Which suggestion is the most polite?
 - A. Ask the guard.
 - B. Maybe you can ask the guard over there.
 - C. You should ask the guard over there.
4. What's the most polite response?
 - A. Sorry, I don't know her.
 - B. I never heard of her. Try the librarian at the desk.
 - C. Sorry! You could ask the librarian at the desk.

В заключение следует отметить, что перспективным направлением в изучении дидактического потенциала компьютерных игр может быть исследование их эффективности при развитии различных видов речевой деятельности обучающихся высшей школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
2. Назаренко А.Л. Дистанционное обучение иностранным языкам: задачи, проблемы, перспективы // ИКТ в преподавании иностранных языков : сб. тр. I Междунар. науч.-практ. конф. М.: МГПУ, 2004. С. 86–92.
3. Косихин В. Intel обнародовала любопытную статистику о компьютерных играх и геймерах // 3D news. URL: 3dnews.ru/918930.
4. Infographic: the Russian games market. URL: newzoo.com/infographics/russia-is-the-number-one-pc-gaming-country-in-the-world/.
5. Prensky M. Digital natives, digital immigrants // MCB University Press. 2001. Vol. 9. № 5. P. 1–6.
6. Капустина Л.В. Применение видеоигр в методике обучения деловому иностранному языку // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2013. № 3. С. 1–6.
7. Исайкина М.А. Компьютерные игры как средство формирования иноязычной речевой деятельности младших школьников : дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2004. 172 с.
8. Бизикова О.А. Развитие диалогической речи у старших дошкольников в процессе интеграции традиционных и компьютерных игр : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 200 с.
9. Аветисова А.А., Войскунский А.Е. Игровая деятельность посредством компьютерных технологий: основные направления исследования // Вопросы информатизации образования. 2006. № 4. URL: npstoik.ru/vio/inside.
10. Зильберман Н.Н. Применение технологий компьютерных игр в преподавании иностранного языка (на примере использования технологий SIMS 2) // Гуманитарная информатика. 2008. № 4. С. 113–118.
11. Левендян А.И. Компьютерные игровые средства – основа обучения иноязычному общению студентов технического вуза // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 80. С. 441–446.
12. Карауылбаев С.К. Особенности применения учебно-деловых игр в обучении студентов // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 3. С. 141–142.
13. Жданов С.В., Ладанов В.И., Мельников Е.И. Применение анимационных программ для интенсификации учебного процесса в вузах // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 3-4. С. 27–29.
14. Днепров С.А., Каткова А.Л. Педагогические возможности виртуального пространства компьютерной игры // Педагогическое образование в России. 2009. № 3. С. 16–25.
15. Miller M., Hegelheimer V. The SIMs Meet ESL: incorporating authentic computer simulation games into the language classroom // Interactive technology and smart education. 2006. № 3. P. 311–328.
16. Anderson A.F., Reynolds B.L., Yeh X.-P. Video Games in the English as a foreign language classroom // The Second IEEE International conference on digital game and intelligent toy enhanced learning. USA: IEEE Computer Society, 2008. P. 188–192.

17. Rankin Y.A., Gold R., Gooch B. 3D Role-playing games as language learning tools // *Proceedings of Eurographics 2006*. New York: ACM, 2006. P. 33–38.
18. Thorne Steven L. Transcultural Communication in open internet environments and massively multiplayer online games // *Mediating discourse online*. Amsterdam: John Benjamins, 2008. P. 305–327.
19. Soonshik S., Kim S.W., Kim N.J. Effectiveness Of MMORPG-based instruction in elementary english education in Korea // *Journal of computer assisted learning*. 2010. № 26. P. 370–378.
20. Reinders H., Wattana S. Learn english or die: the effects of digital games on interaction and willingness to communicate in a foreign language // *Digital education and culture*. 2010. № 3. P. 3–29.
21. Dongping Z., Michael F.Y., Wagner M.M., Brewer R.A. Negotiation for action: English language learning in game-based virtual worlds // *The Modern Language Journal*. 2009. № 93. P. 489–511.
22. Howard C. H.-J., Yang C. Investigating the effects of video game on foreign language learning // *Proceedings Of the 6th international conference on e-learning and games, edutainment 2011*. Berlin: Springer-Verlag, 2011. P. 168–175.
23. Neville D.O., Shelton B.E., McInnis B. Cybertext redux: using digital game-based learning to teach L2 vocabulary, reading and culture // *Computer assisted language learning*. 2009. № 22. P. 409–424.
9. Avetisova A.A., Voyskunskiy A.E. Play activity based on computer technologies: the main directions of research. *Voprosy informatizatsii obrazovaniya*, 2006, no. 4, URL: npstoik.ru/vio/inside.
10. Zilberman N.N. Application of computer games technology in teaching a foreign language (on the example of SIMS 2 technologies). *Gumanitarnaya informatika*, 2008, no. 4, pp. 113–118.
11. Levendyan A.I. Computer games as the basis of training foreign language communication of the technical college students. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 2008, no. 80, pp. 441–446.
12. Karauylbaev S.K. Features of application of educational and business games in training of students. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 2012, no. 3, pp. 141–142.
13. Zhdanov S.V., Ladanov V.I., Melnikov E.I. Application animation program to intensify the educational process in vvuzov. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, 2015, no. 3-4, pp. 27–29.
14. Dneprov S.A., Katkova A.L. Virtual space of the computer game. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2009, no. 3, pp. 16–25.
15. Miller M., Hegelheimer V. The SIMs Meet ESL: Incorporating authentic computer simulation games into the language classroom. *Interactive technology and smart education*, 2006, no. 3, pp. 311–328.
16. Anderson A.F., Reynolds B.L., Yeh X.-P. Video Games in the English as a foreign language classroom. *The Second IEEE International conference on digital game and intelligent toy enhanced learning*. USA, IEEE Computer Society Publ., 2008, pp. 188–192.
17. Rankin Y.A., Gold R., Gooch B. 3D Role-playing games as language learning tools. *Proceedings Of Eurographics 2006*. New York, ACM Publ., 2006, pp. 33–38.
18. Thorne Steven L. Transcultural Communication in open internet environments and massively multiplayer online games. *Mediating discourse online*. Amsterdam, John Benjamins Publ., 2008, pp. 305–327.
19. Soonshik S., Kim S.W., Kim N.J. Effectiveness Of MMORPG-based instruction in elementary english education in Korea. *Journal of computer assisted learning*, 2010, no. 26, pp. 370–378.
20. Reinders H., Wattana S. Learn english or die: the effects of digital games on interaction and willingness to communicate in a foreign language. *Digital education and culture*, 2010, no. 3, pp. 3–29.
21. Dongping Z., Michael F.Y., Wagner M.M., Brewer R.A. Negotiation for action: English language learning in game-based virtual worlds. *The Modern Language Journal*, 2009, no. 93, pp. 489–511.
22. Howard C. H.-J., Yang C. Investigating the effects of video game on foreign language learning. *Proceedings Of the 6th international conference on e-learning and games, edutainment 2011*. Berlin, Springer-Verlag Publ., 2011, pp. 168–175.
23. Neville D.O., Shelton B.E., McInnis B. Cybertext redux: using digital game-based learning to teach L2 vocabulary, reading and culture. *Computer assisted language learning*, 2009, no. 22, pp. 409–424.

REFERENCES

1. Passov E.I. *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative technique of teaching foreign speech]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991. 223 p.
2. Nazarenko A.L. Distant teaching of foreign languages: objectives, problems, perspectives. *IKT v prepodavanii inostrannykh yazykov : sb. tr. I Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* Moscow, MGPU Publ., 2004, pp. 86–92.
3. Kosikhin V. Intel has published amazing statistics about computer games and gamers. *3D news*. URL: 3dnews.ru/918930.
4. Infographic: the Russian games market. URL: newzoo.com/infographics/russia-is-the-number-one-pc-gaming-country-in-the-world/.
5. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. *MCB University Press*, 2001, vol. 9, no. 5, pp. 1–6.
6. Kapustina L.V. The use of video games in the teaching of business foreign language. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*, 2013, no. 3, pp. 1–6.
7. Isaykina M.A. *Kompyuternye igry kak sredstvo formirovaniya inoyazychnoy rechevoy deyatel'nosti mladshikh shkolnikov*. Diss. kand. ped. nauk [Computer games as means of formation of foreign communication skills of younger schoolchildren]. Saratov, 2004. 172 p.
8. Bizikova O.A. *Razvitie dialogicheskoy rechi u starshikh doshkolnikov v protsesse integratsii traditsionnykh i kompyuternykh igr*. Diss. kand. ped. nauk [Development of dialogue skills of senior schoolchildren in the process of traditional and computer games integration]. Ekaterinburg, 2007. 200 p.

**MASTERING DIALOGUE SKILLS OF STUDENTS BY MEANS
OF COMPUTER GAMES AT A NON-LANGUAGE UNIVERSITY**

© 2016

L.F. Shaikhislamova, postgraduate student of Chair of linguistics and information technologies
of the faculty “Foreign languages and area studies”
Lomonosov Moscow State University, Moscow (Russia)

Keywords: dialogue; information and communication technologies; oral communication culture; quest; mass multi-player game; “serious game”; vocationally-orientated communication.

Abstract: Any profession requires effective communication skills. This paper describes methodologies aimed at improvement of students’ dialogue skills by means of computer games in the practical course of the foreign language at a non-language university. The importance of this issue is directly associated with the current reforms in higher education, particularly – with IT penetration. Exceptional use of traditional forms and methods of teaching cannot solve the task to educate specialists entirely meeting the requirements of the time. The foreign language teaching practice at a non-language university proves that organization of classes does not always imply active interaction of the participants of the educational process; therefore, the students do not acquire any motivation and skills in communication. There is the necessity to create communicative situations that would most closely approximate the real ones. The author shows how game peculiarities allow organizing effective training of the non-linguistic students in oral communication in a foreign language: a game makes it possible to use dialogue units in situations, repeat them multiple times; it has a multimedia and interactive character. These features of the game facilitate high motivation of the students. Special emphasis is made on the indissoluble connection between the educational process at a non-language university, and formation and development of professional skills of the graduates. In author’s view, in terms of information technology implementation in the educational process, the use of gaming techniques based on information and communication technologies provides great opportunities to develop communication culture of the students through immersion in artificial situations through which their professional individuality is developed.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В ПЕРЕЖИВАНИИ УТРАТЫ БЛИЗКОГО У ЖЕНЩИН С ПСИХИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

© 2016

Р.В. Кадыров, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общепсихологических дисциплин
Тихоокеанский государственный медицинский университет, Владивосток (Россия)

Ключевые слова: психологическая помощь в переживании утраты близкого у женщин с психическими расстройствами; динамика психоэмоционального состояния у женщин с психическим расстройством; программа психологической помощи в переживании утраты близкого; переживание утраты близкого; травматическое горе.

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению исследования применения программы психологической помощи в переживании утраты близкого у женщин с психическими расстройствами.

Актуальность проведенного исследования обусловлена тем, что течение психического заболевания как социально значимой проблемы общества тесно связана с ситуацией утраты близкого человека как особым психотравмирующим событием, которое изменяет систему отношений и приводит к дезадаптации в сферах общения и поведения человека. Это психотравмирующее событие может привести как к возникновению психического расстройства, так и к рецидиву заболевания.

Цель исследования – сравнительный анализ динамики психоэмоционального состояния у женщин с психическим расстройством при применении программы краткосрочной психологической помощи в переживании утраты близкого.

Было обследовано 40 человек в возрасте от 23 до 56 лет с диагнозами параноидная шизофрения, тревожно-депрессивный синдром и параноидный синдром: экспериментальная группа – 20 женщин, проходивших программу краткосрочной психологической помощи с переживанием утраты близкого, и контрольная группа – 20 женщин, не проходивших данную программу.

В результате проведенного исследования можно сказать, что применяемая программа психологической помощи в переживании утраты близкого способствует улучшению психоэмоционального состояния у женщин с психическими расстройствами. Психологическая помощь статистически значимо ($p \leq 0,05$) снижает показатели уровня тревожности, агрессивности, депрессивности, общего самочувствия, активности и настроения в экспериментальной группе в отличие от контрольной группы, что благоприятно сказывается на динамике лечения, способности к активному участию в процессе лечения и адаптации к условиям жизни после больницы. Медицинским персоналом в экспериментальной группе отмечаются изменения в микросоциальном окружении пациентов: расширение круга знакомых людей в условиях госпитализации (общение с соседками по палате, медицинским персоналом), активное желание устанавливать содержательные контакты с окружающими людьми, проявляя свою заинтересованность к ним, проявление желания выполнять какие-либо общественно полезные дела (трудотерапия в условиях госпитализации).

ВВЕДЕНИЕ

Проблема изучения травматического горя, определяемого как «экстраординарное событие» для конкретной личности, способного вызвать тяжелый психический стресс, срыв адаптации и, как правило, сопровождающегося негативными эмоциями (интенсивными злостью, страхом, ужасом либо чувством беспомощности и др.), является одной из важнейших в современной психологии [1–3]. Переживание утраты близкого человека – это весьма тяжелое испытание, которое практически каждому человеку приходилось переживать. Так, согласно З. Фрейду, события утраты близкого обладают для личности травматическим действием и при определенных обстоятельствах могут предрасполагать к развитию болезненных состояний [4]. Данное состояние является проявлением фиксации на потере. В связи с этим недооценивать глубину и значимость этого психотравмирующего события, кардинально изменившего привычную жизнь человека, невозможно. Утрата близкого – это не просто констатация определенного факта, это – видение данного события самим человеком, испытывающим сильные негативные эмоции.

Неожиданный и травматический характер большинства смертей близких (значимых людей) делает акту-

альным вопрос о том, как люди переживают их смерть и как у них протекает процесс горевания.

Следует отметить и тот факт, что по времени этот процесс переживания горевания как психотравмирующая ситуация может быть отсроченным. Так, в течение определенного промежутка времени у человека хватает сил и возможностей справиться с непроработанной травматической ситуацией горя, но далее в зависимости от многих личностных характеристик, может произойти истощение ресурсов, помогающих справиться с жизненными трудностями, и даже незначительная ситуация может спровоцировать полный срыв адаптивных возможностей человека и возникновение психического заболевания как компенсаторного механизма личности [5–8].

В России психические заболевания являются социально значимыми, как рак, туберкулез, и приводят к ухудшению общего уровня психического здоровья населения [9].

По данным ВОЗ по частоте инвалидизации психическая патология населения вышла на третье место после легочных и сердечно-сосудистых заболеваний и составила 29,5 % от общего числа инвалидов [10].

В зарубежных и отечественных исследованиях уделяется немалое внимание изучению роли психотравмы

(травматического горя), в развитии психической патологии [11–14]. Но одновременно с изучением влияния психотравмирующих событий, происходивших в жизни пациента, исследуются защитные механизмы психики и способы адаптации пациента к психической травме, которые, в свою очередь, могут перетекать в картину различных нарушений личности.

В проведенном нами исследовании взаимосвязи психической травмы с психологическими характеристиками у женщин с галлюцинаторно-параноидным синдромом было выявлено, что наиболее значимыми травматическими событиями являются потеря значимого человека. Независимо от того, как давно произошло данное травматическое событие, оно до сих пор является актуальным для подавляющего большинства больных женщин, принявших участие в исследовании, и вызывает у них такие негативные чувства, как тоска, печаль, грусть. Переживание утраты близкого человека оказывает влияние на обострение, протекание психического расстройства и предшествует первому эпизоду заболевания [15].

Осложненные варианты горевания нередко являются следствием потери человека, от которого горюющий находился в повышенной зависимости и который является источником переживания психологической безопасности. При нарушении данных отношений, вызванных смертью такого человека, возникают симптомы травматического стресса и проявления этого стресса, как говорилось ранее, выходят за рамки нормального горевания.

Следует отметить, что люди с психическими расстройствами очень привязаны к близким и нуждаются в их заботе и поддержке в повседневной жизни, поэтому рассматривать ситуацию утраты близкого человека необходимо как особое психотравмирующее событие, которое, несомненно, изменяет систему отношений и приводит к дезадаптации в сферах общения и поведения человека. Очень часто, сталкиваясь с ситуацией утраты, человек с психическим расстройством не в состоянии справиться с ней самостоятельно, ему необходима в первую очередь поддержка близких людей и психологическое сопровождение. Иначе данное психотравмирующее событие может привести как к возникновению психического расстройства, так и к рецидиву заболевания.

Таким образом, психологическая помощь в переживании утраты близкого поможет более глубоко изучить личность пациента, особенности протекания его заболевания и предотвратить возможные рецидивы заболевания, связанного с негативными воспоминаниями об утраченном близком человеке, что актуализирует разработку, а затем и применение программы краткосрочной психологической помощи в переживании утраты близкого, женщинам с психическими расстройствами [16].

Целью нашего исследования является сравнительный анализ динамики психоэмоционального состояния у женщин с психическим расстройством при применении программы краткосрочной психологической помощи в переживании утраты близкого [16].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В эмпирическом исследовании приняли участие 40 человек в возрасте от 23 до 56 лет с диагнозами па-

раноидная шизофрения, тревожно-депрессивный синдром и параноидный синдром. Пациенты находились на стационарном лечении в Краевой клинической психиатрической больнице.

В ходе исследования общая эмпирическая выборка из 40 человек была разделена на 2 группы: экспериментальная группа (20 женщин, в возрасте от 23 до 53 лет), пациенты которой проходили разработанную нами программу краткосрочной психологической помощи с переживанием утраты близкого, и контрольная группа, в которую вошли 20 женщин в возрасте от 24 до 56 лет (участники которой не проходили программу краткосрочной психологической помощи). Группы статистически значимо не отличались по возрасту, уровню образования и семейному статусу ($p < 0,05$).

Проведенное нами исследование включало в себя несколько этапов.

На первом этапе исследования было проведено исследование психоэмоционального состояния в контрольной и экспериментальной группах по методикам: «Самооценка психических состояний» по Г. Айзенку [17]; «Методика измерения личностной и ситуативной тревожности» по тесту Ч. Спилбергера в модификации Ю.Л. Ханина [18]; «Шкала самооценки «Самочувствие. Активность. Настроение» (САН), разработанная В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай и М.П. Мирошниковым [19].

На втором этапе исследования в экспериментальной группе была проведена психологическая работа с переживанием утраты близкого человека (5 сессий в течение 23 дней), после третьей сессии и в контрольной группе, не участвовавшей в работе, было проведено исследование психоэмоционального состояния по вышеизложенным методикам с параллельной оценкой течения динамики заболевания лечащим врачом.

Кроме этого, для диагностики актуального состояния испытуемых экспериментальной выборки на каждой сессии психологической работы проводилось исследование по двум методикам: «Опросник депрессивности» А. Бека (Beck Depression Inventory – BDI) в адаптации Н.В. Тарабриной [20] и «Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний» В. Зунга (в адаптации Т.И. Балашовой) («Шкала сниженного настроения – субдепрессии» (ШСНС)) [17].

На третьем этапе исследования, после завершения психологической работы в экспериментальной группе, было проведено исследование психоэмоционального состояния в двух группах по ранее проводимым методикам.

Обработка данных исследования производилась на основе пакета STATISTIKA 7.0. Для исследования корреляционных связей внутри экспериментальной и контрольной групп нами был выбран критерий знаковых отличий Фишера, для изучения значимых различий между двумя малыми группами – критерий Манна-Уитни.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Сравнивая полученные результаты по основным методикам, которые мы применяли в трех основных диагностических срезах, в контрольной и экспериментальной группах были выявлены статистически значимые различия $p \leq 0,05$ в психоэмоциональном состоянии:

– по методике «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка: высокий уровень фрустрации и ригидности на втором и третьем диагностическом срезе в контрольной группе и низкий уровень личностной, ситуативной тревожности в контрольной группе на заключительном срезе;

– по шкале самооценки «Самочувствие. Активность. Настроение» (САН) на втором и третьем срезе в контрольной и экспериментальной группах были выявлены значимые различия в самочувствии, активности и настроении испытуемых;

– по опроснику А. Бека значимые различия были выявлены на втором и третьем срезе, а по методике дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. Зунга значимые различия между группами были выявлены только на третьем срезе.

Анализируя результаты самооценки психических состояний по Г. Айзенку, можно сделать вывод о том, что в экспериментальной группе от первого к третьему и от второго к третьему срезу выявлено снижение уровня тревожности, фрустрации и от первого ко второму срезу также отмечается снижение уровня агрессивности испытуемых (таблица 1).

Динамика психоэмоционального состояния в экспериментальной группе указывает на быстрое приспособление испытуемых к условиям проведения психологической работы. У испытуемых динамичными психическими состояниями в процессе адаптации являются тревожность, фрустрация и агрессивность. Это можно объяснить тем, что во время проведения второй и последующей сессий между испытуемыми и психологом устанавливаются более доверительные отношения,

дающие возможность пациенткам осознавать и более открыто выражать собственные эмоции и чувства. Важно отметить, что многие упражнения, входящие в психологическую работу, направлены на проработку вытесненных и подавленных эмоций и чувств, вызывающих у испытуемых тревогу. Также от первого к третьему срезу значительно снижается уровень фрустрации и агрессивность испытуемых.

Во время проведения психологической работы уровень личностной тревожности снижается от первого ко второму и от первого к третьему срезу за счет того, что все упражнения и задания основных сессий (начиная с первой сессии) направлены на проработывание субъективно значимых ситуаций, тревожащих пациенток. Уровень же ситуативной тревожности значительно снизился от второго к третьему срезу исследования, что свидетельствует о том, что на первой сессии пациентки насторожено относились к ситуации исследования, в последующем же ситуация психологической работы уже не являлась для испытуемых стрессорной, в связи с этим и уровень ситуативной тревожности снижался. Это было заметно и по поведению женщин, с которыми была проведена психологическая работа. По сравнению с первой встречей, пациентки перестали закрываться, стали открыто выражать свои эмоции и чувства, чувствовали себя более уверенно и открыто высказывали собственное мнение по поводу определенных упражнений.

Также изменения в поведении пациенток отмечали их лечащие врачи. По их словам, пациентки стали более приветливыми и открытыми в общении, с большим желанием идут на контакт с врачом и медицинским

Таблица 1. Сравнительная таблица статистически значимых результатов по основным методикам в экспериментальной группе

Шкалы методик	Критерий знаковых отличий Фишера
<i>Самооценка психических состояний (по Г. Айзенку)</i>	
Тревожность 1 & тревожность 3	0,0227
Тревожность 2 & тревожность 3	0,0227
Фрустрация 1 & фрустрация 3	0,02275
Фрустрация 2 & фрустрация 3	0,0134
Агрессивность 1 & агрессивность 2	0,03855
<i>Методика измерения личностной и ситуативной тревожности</i>	
ЛТ 1 срез & ЛТ 2 срез	0,03855
ЛТ 1 срез & ЛТ 3 срез	0,01342
СТ 2 срез & СТ 3 срез	0,05
<i>Шкала самооценки «Самочувствие. Активность. Настроение» (САН)</i>	
Самочувствие 1 & самочувствие 2	0,007661
Самочувствие 1 & самочувствие 3	0,026857
<i>Опросник депрессивности А. Бека</i>	
1 срез БЕК & 5срез БЕК	0,002213
3 срез БЕК & 5срез БЕК	0,002213
<i>Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. Зунга</i>	
1 срез БАЛ & 5 срез БАЛ	0,003830
3 срез БАЛ & 5 срез БАЛ	0,003830

Примечание: цифрами «1, 2, 3, 5» обозначается номер среза, на котором были получены статистически значимые результаты; ЛТ – личностная тревожность; СТ – ситуативная тревожность; БЕК – результаты, полученные по опроснику депрессивности Бека; БАЛ – результаты, полученные по методике дифференциальной диагностики депрессивных состояний В. Зунга (в адаптации Т.И. Балашовой).

персоналом, проявляют меньше агрессии в отношении себя и окружающих людей, с большим желанием стали выполнять свои повседневные обязанности.

Анализ статистической обработки данных по методике «Самочувствие. Активность. Настроение» выявил, что самочувствие женщин, с которыми была проведена психологическая работа, значительно улучшилось от первого ко второму и от первого к третьему срезу исследования. Важно отметить, что большинство испытуемых субъективно отмечали, что за время проведения психологической работы стали чувствовать себя намного лучше. У большинства испытуемых нормализовался ночной сон, стабилизировался аппетит. Со слов лечащих врачей, пациентки стали меньше предъявлять жалоб на собственное самочувствие, на беседу с врачом приходили, чаще всего, в приподнятом настроении, активно участвовали в разговоре, делясь собственными эмоциями и чувствами, также стали терпимей относиться к побочным эффектам медикаментозного лечения. По поведению испытуемых также следует отметить, что их настроение и активность, которую они проявляли во время занятий, по сравнению с первой сессией значительно улучшились.

Анализ результатов опросника депрессивности А. Бека показал, что изначально выявленный *уровень депрессивности* испытуемых за время проведения психологической работы значительно снизился: от первого к третьему и от третьего к пятому срезу состояние большинства женщин на конец проведения работы нормализовалось. Данные изменения в своем состоянии отмечали как сами испытуемые, так и их лечащие врачи.

Анализ статистической обработки по методике дифференциальной диагностики депрессивных состояний показал, что достоверно значимые различия в экспериментальной группе были выявлены между первым и пятым, пятым и третьем срезами. Это указывает на постепенное снижение депрессивного состояния испытуемых за время проведения программы психологической помощи в переживании утраты близкого человека. То есть в процессе работы с переживанием утраты близкого человека постепенно состояние испытуемых нормализуется, основные депрессивные симптомы постепенно снижаются. В то время как в контрольной группе, с участниками которой не была проведена психологическая работа, депрессивная симптоматика от первого к пятому срезу не изменяется, а у некоторых больных только нарастает.

Для экспертного оценивания изменения состояния пациентов при прохождении психологической работы с переживанием утраты близкого, помимо методик, использовалась анкета для врача «Критерии оценки состояния пациента», которая заполнялась лечащими врачами во время проведения трех основных срезов исследования. В ней врачи после каждой сессии отмечали изменения в поведении и психоэмоциональном состоянии пациентов. Пациенты стали более открытыми, с большим желанием шли на контакт, предъявляли значительно меньше жалоб на плохое самочувствие и стали реже проявлять свою агрессивность как в отношении себя, так и в отношении к окружающим людям.

В микросоциальном окружении пациентов врачи также отмечали такие изменения, как расширение круга знакомых людей в условиях госпитализации (общение

с соседками по палате, с медицинским персоналом), более активное желание устанавливать содержательные контакты с окружающими людьми, проявляя свою заинтересованность к ним, проявление желания выполнять какие-либо общественно полезные дела (трудотерапия в условиях госпитализации).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного исследования можно сказать, что применяемая программа психологической помощи в переживании утраты близкого способствует улучшению психоэмоционального состояния у женщин с психическими расстройствами. Психологическая помощь статистически значимо снижает показатели уровня тревожности, агрессивности, депрессивности, общего самочувствия, активности и настроения, что благоприятно сказывается на динамике лечения, способности к активному участию в процессе лечения и адаптации к условиям жизни после больницы. Это происходит из-за того, что в процессе работы с утратой близкого пациент на внутреннем психологическом плане прорабатывает эту ситуацию, которая тревожит его. Осознав и проработав все эмоции и чувства, связанные с утратой близкого, уровень его психоэмоционального состояния значительно улучшается. В связи с этим каждому больному, имеющему актуально не проработанную на внутрипсихическом плане ситуацию утраты близкого, необходима психологическая помощь в процессе лечебных и реабилитационных мероприятий. Это позволит улучшить психоэмоциональное состояние пациента и уровень его психологической готовности к лечебному и реабилитационному процессу. Эффективность применения программы психологической помощи в переживании утраты близкого у больных с психическими расстройствами позволяет рассматривать ее для применения в практическом здравоохранении в лечебно-профилактических учреждениях и специализированных отделениях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волкан В., Зингл Э. Жизнь после утраты: психология горевания. М.: Когито-Центр, 2007. 160 с.
2. Заманаева Ю.В. Переживание утраты близкого как процесс изменения во внутреннем мире человека : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004. 24 с.
3. Шефов С.А. Психология горя. СПб.: Речь, 2007. 144 с.
4. Фрейд З. Печаль и меланхолия // Психология эмоций: тексты. М.: МГУ, 1984. С. 203–213.
5. Ван дер Харст О., Нейенхюс Э.Р.С., Стил К. Призраки прошлого: структурная диссоциация и терапия последствий хронической психической травмы. М.: Когито-Центр, 2013. 496 с.
6. Психология кризисных и экстремальных ситуаций: психическая травматизация и ее последствия / под ред. Н.С. Хрустальной. СПб.: СПбГУ, 2014. 372 с.
7. Линдемманн Э. Клиника острого горя // Психология эмоций: тексты. М.: МГУ, 1984. С. 212–220.
8. Эффективная терапия посттравматического стрессового расстройства / под ред. Э.Б. Фoa, Т.М. Кин, М.Дж. Фридман. М.: Когито-Центр, 2005. 467 с.
9. Социально значимые заболевания населения России в 2013 году: статистические материалы. М.: Центральный научно-исследовательский институт

- организации и информатизации здравоохранения Минздрава России, 2014. С. 31–41.
10. Тиганов А.С. Общая психиатрия. М.: Медицина, 1999. 712 с.
 11. Калшед Д. Внутренний мир травмы: архетипические защиты личностного духа. М.: Академический Проект, 2001. 368 с.
 12. Решетников М.М. Психическая травма. СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2006. 322 с.
 13. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса: теория и практика. М.: Институт психологии РАН, 2009. 304 с.
 14. Ясперс К. Общая психопатология. М.: Практика, 1997. 1056 с.
 15. Кадыров Р.В., Маслова М.В. Взаимосвязь психической травмы с психологическими характеристиками у женщин с галлюцинаторно-параноидным синдромом // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 1558.
 16. Кадыров Р.В., Маслова М.В. Программа краткосрочной психологической помощи в переживании утраты близкого больным психическими расстройствами. Ульяновск: Зебра, 2016. 48 с.
 17. Габдреева Г.Ш., Прохорова О.А. Практикум по психологии состояний. СПб.: Речь, 2004. С. 121–122; С. 138–140.
 18. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: Бахрах, 1998. С. 141–145.
 19. Доскин В.А., Лаврентьева Н.А., Мирошников М.П., Шарай В.Б. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния // Вопросы психологии. 1973. № 6. С. 141–145.
 20. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб.: Питер, 2001. С. 182–191.
- REFERENCES**
1. Volkan V., Zintl E. *Zhizn posle utraty: psikhologiya gorevaniya* [Life after loss: the lessons of grief]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2007. 160 p.
 2. Zamaeva Yu.V. *Perezhivanie utraty blizkogo kak protsess izmeneniya vo vnutrennem mire cheloveka*. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Grieving as the process of inward man transformations]. Sankt Petersburg, 2004. 24 p.
 3. Shefov S.A. *Psikhologiya gorya* [Grief psychology]. Sankt Petersburg, Rech' Publ., 2007. 144 p.
 4. Freyd Z. Grief and melancholy. *Psikhologiya emotsiy: teksty*, Moscow, MGU Publ., 1984, pp. 203–213.
 5. Van der Khart O., Neyenkheyus E.R.S., Stil K. *Prizraki proshlogo: strukturnaya dissotsiatsiya i terapiya posledstviy khronicheskoy psikhicheskoy travmy* [The haunted self: structural dissociation and the treatment of chronic traumatization]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2013. 496 p.
 6. Khrustaleva N.S., ed. *Psikhologiya krizisnykh i ekstremnykh situatsiy: psikhicheskaya travmatizatsiya i ee posledstviya* [Psychology of crisis and extreme situations: psychic traumatization and its consequences]. Sankt Petersburg, SPbGU Publ., 2014. 372 p.
 7. Lindemann E. Clinical picture of acute grief. *Psikhologiya emotsiy: teksty*, Moscow, MGU Publ., 1984, pp. 212–220.
 8. Foa E.B., Kin T.M., Fridman M.Dzh., ed. *Effektivnaya terapiya posttravmaticheskogo stressovogo rasstroystva* [Effective treatments for PTSD]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2005. 467 p.
 9. *Sotsialno znachimye zabolevaniya naseleniya Rossii v 2013 godu: statisticheskie materialy* [Socially significant diseases of the population of Russia in the year 2013: statistical data]. Moscow, Tsentralnyy nauchno-issledovatel'skiy institut organizatsii i informatizatsii zdavookhraneniya Minzdrava Rossii Publ., 2014, pp. 31–41.
 10. Tiganov A.S. *Obshchaya psikhiatriya* [General psychiatry]. Moscow, Meditsina Publ., 1999. 712 p.
 11. Kalshed D. *Vnutrenniy mir travmy: arkhetyipicheskie zashchity lichnostnogo dukha* [The inner world of trauma: archetypal defenses of the personal spirit]. Moscow, Akademicheskii Proekt Publ., 2001. 368 p.
 12. Reshetnikov M.M. *Psikhicheskaya travma* [Psychic trauma]. Sankt Petersburg, Vostochno-Yevropeyskiy Institut Psikhooanaliza Publ., 2006. 322 p.
 13. Tarabrina N.V. *Psikhologiya posttravmaticheskogo stressa: teoriya i praktika* [Psychology of post-traumatic stress: theory and practice]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2009. 304 p.
 14. Yaspers K. *Obshchaya psikhopatologiya* [Allgemeine psychopathologie]. Moscow, Praktika Publ., 1997. 1056 p.
 15. Kadyrov R.V., Maslova M.V. Relationship mental trauma on the psychological characteristics in women with hallucinatory-paranoid syndrome. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 1-1, p. 1558.
 16. Kadyrov R.V., Maslova M.V. *Programma kratkosrochnoy psikhologicheskoy pomoshchi v perezhivanii utraty blizkogo bolnym psikhicheskimi rasstroystvami* [Program of short-term psychological aid for people with mental disorders in case of grieving]. Ulyanovsk, Zebra Publ., 2016. 48 p.
 17. Gabdreeva G.Sh., Prokhorova O.A. *Praktikum po psikhologii sostoyaniy* [Practicum on psychology of states]. Sankt Petersburg, Rech' Publ., 2004, pp. 121–122, pp. 138–140.
 18. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy* [Practical psychodiagnostics. Methods and tests]. Samara, Bakhrakh Publ., 1998, pp. 141–145.
 19. Doskin V.A., Lavrenteva N.A., Miroshnikov M.P., Sharay V.B. Differentiated self-evaluation of functional state. *Voprosy psikhologii*, 1973, no. 6, pp. 141–145.
 20. Tarabrina N.V. *Praktikum po psikhologii posttravmaticheskogo stressa* [Practicum on psychology of post-traumatic stress]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2001, pp. 182–191.

PSYCHOLOGICAL AID FOR WOMEN WITH MENTAL DISORDERS IN CASE OF GRIEVING

© 2016

R. V. Kadyrov, PhD (Psychology), Associate Professor, Head of Chair of general psychology disciplines
Pacific State Medical University, Vladivostok (Russia)

Keywords: psychological aid for women with mental disorders in case of grieving; dynamics of psychoemotional state of women with mental disorder; program of psychological aid in case of grieving; grieving; traumatic grief.

Abstract: The paper covers the study of the application of the program of psychological aid for women with mental disorders in case of grieving.

The relevance of this research is caused by the fact that the course of mental illness, as the socially significant problem of the society, is closely related to the situation of a loss of a loved one as a particularly traumatic event that changes the system of relations and leads to disadaptation in the areas of human communication and behavior. This psycho-traumatic event may cause both the mental disorder and the disease recurrence.

The goal of the study is the comparative analysis of the dynamics of the psychoemotional state of women with a mental disorder when applying the program of short-term psychological aid in case of grieving for loved one. Forty patients at the ages from 23 to 56 years with the diagnoses of paranoid schizophrenia, anxiety and depressive syndrome and paranoid syndrome were examined: the experimental group of 20 women having support under the program of short-term psychological aid in case of grieving for loved one and the control group of 20 women that did not participate in this program.

In the result of the study, it is possible to say that the applied program of psychological aid in case of grieving for a loved one promotes psychoemotional state improvement of women with mental disorders. Psychological aid statistically significantly ($p \leq 0.05$) reduces the indices of level of anxiety, aggressiveness, depressiveness, general well-being, activity and mood within the experimental group unlike the control group, it influences favorably the dynamics of treatment, ability to participate actively in the process of treatment and adaptation to the living conditions after a hospital. Medical staff observed changes in the microsocial environment of experimental group patients: the widening of the circle of acquaintances at the hospital (communication with the neighbors in the hospital ward, with medical staff), active desire to establish significant contacts with surrounding persons showing interest in them, demonstration of desire to perform any socially useful actions (work therapy at the hospital).

ИССЛЕДОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ

© 2016

С.И. Кудинов, доктор психологических наук, профессор кафедры
«Социальная и дифференциальная психология»

С.С. Белоусова, аспирант кафедры «Социальная и дифференциальная психология»
Российский университет дружбы народов, Москва (Россия)

Ключевые слова: самосознание личности; духовно-нравственное самосознание; эго-прагматическое самосознание; личностное духовное самосознание; религиозное духовное самосознание; педагог.

Аннотация: В психологии проблема духовно-нравственной сферы личности является одной из актуальных и обусловлена, в первую очередь, массовыми и глобальными переменами как российского общества в целом, так и каждого человека в отдельности. Данная статья посвящена изучению и анализу психологических особенностей духовно-нравственного самосознания личности педагогов. Актуальность поднятой темы связана, на наш взгляд, с динамичными изменениями системы российского образования, ведущими за собой изменения в системе сознания и самосознания всех субъектов образовательного процесса: учеников, их родителей и, конечно, учителей. В опытно-экспериментальной работе использовалась методика исследования духовно-нравственного самосознания личности И.В. Ежова. В выборку исследования вошли учителя, осуществляющие педагогическую деятельность в школах г. о. Тольятти в количестве 61 человека. В статье раскрываются психологические особенности духовно-нравственного самосознания личности педагогов: ответственность, целеустремленность, эмпатия, духовно-нравственная направленность в деятельности и взаимодействии с другими людьми, низкая уверенность в себе и своих силах, внешняя детерминированность своего личностного и профессионального развития. Раскрыт и проанализирован каждый компонент духовно-нравственного самосознания педагогов: когнитивно-онтологический, мотивационно-ценностный, отношенческо-поведенческий и самооценочный. Также охарактеризованы типы самосознания педагогов на основе доминирующего представления о субъектном «Я»: эго-прагматическое самосознание, личностное духовное самосознание и религиозное самосознание личности. У учителей, принимавших участие в данном исследовании, доминирующим типом духовно-нравственного самосознания является личностное духовное самосознание. Эго-прагматическое самосознание выражено в меньшей степени. Анализ возрастных особенностей духовно-нравственного самосознания педагогов, позволил раскрыть изменения компонентов духовно-нравственного самосознания личности с возрастом и профессиональным педагогическим стажем.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность рассмотрения вопроса духовно-нравственного самосознания как основы общего духовно-нравственного развития личности педагогов определяется, во-первых, возросшим вниманием общества к данному вопросу, его роли в развитии и становлении активной, творческой, социально ориентированной и гармоничной личности. Во-вторых, система современного образования, базирующаяся на концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, подразумевает определенный нравственный пример самого педагога. Нравственность учителя, моральные нормы, которыми он руководствуется в своей профессиональной деятельности и жизни, – все это имеет первостепенное значение для духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся. Современные педагогические системы в качестве главной ставят задачу духовно-нравственного развития личности, однако никакие воспитательные и образовательные программы не будут эффективны, если педагог не являет собой всегда главный для обучающихся пример нравственного и гражданского личностного поведения [1].

Проблема духовности, нравственности, ценностно-смысловой сферы личности являются предметом изучения во многих науках: философии, социологии, педагогике, психологии. Каждая предметная область раскрывает эти многогранные понятия со своей стороны. Так, анализируя воззрения светских и религиозных философов (Н.А. Бердяев [2], И.А. Ильин [3] и др.), можно

отметить, что сущность человека в философии никогда не сводилась только к биологической и социальной сторонам, но всегда наполнялась и духовным содержанием. В философской литературе, особенно советского периода, очень часто встречается отождествление духовного и религиозного. В гуманистической традиции духовность рассматривается, прежде всего, с позиции отношения человека к окружающему миру, выражающегося через систему связей «человек – окружающий мир» и «человек – человек», опирающихся на духовные и нравственные категории [4].

Педагогика, в отличие от философии, большее значение уделяет не онтологическим аспектам проблемы, а прикладным, таким как формирование и развитие духовно-нравственной сферы личности, выделяя именно эту сферу как основополагающую для развития гармоничной личности, а также развитие духовно-нравственных качеств, которые являются приоритетными в системе обучения и воспитания (В.В. Зеньковский [5], М.М. Рубинштейн [6], П.П. Блонский [7]).

В психологии проблема духовно-нравственной сферы личности стала одной из актуальных в последние десятилетия, что, на наш взгляд, связано с массовыми и глобальными переменами как российского общества в целом, так и каждого человека в отдельности.

В системе научного психологического знания накоплен обширный опыт исследования духовно-нравственных сторон личности (Г.А. Аминев, В.И. Андреев, А.Г. Асмолов, В.С. Библер, В.Э. Вайцехович, Н.Я. Грот, В.П. Зинченко, В.В. Кандинский, Г.В. Мухаметзянова,

М.И. Надеева, Л.М. Попов, А.П. Кашин, Г.А. Старшинова, Л.Н. Столович, Н.А. Коваль и др.), духовно-нравственного развития личности человека в его деятельности, нравственности как системы социальных требований, регулирующих поведение личности, как интегративного образования, включающего когнитивную, эмоциональную и волевую сферы (Р.Г. Апресян, Н.А. Корниенко, Л.Н. Антилогова, Л.Л. Дикевич, Н.В. Светлова и др.).

В отечественной психологической науке нравственность и духовность рассматриваются в контексте теории моральных отношений личности [8], самосознания личности [9 – 11], в связи с проблемами ответственности [12], правды и лжи [13], как высшее чувство [14], как компонент духовности личности [15 – 17]. В основе современных психолого-педагогических направлений и подходов лежит поиск источника духовно-нравственного роста и самореализации личности [18; 19].

В выборку исследования вошли учителя, осуществляющие педагогическую деятельность в школах г. о. Тольятти в количестве 61 человека в возрасте от 22 до 68 лет.

Целью настоящего исследования является изучение особенностей духовно-нравственного самосознания личности педагогов. Под духовно-нравственным самосознанием понимается такой его уровень, на котором «решаются нравственные и смысло-жизненные проблемы, определяются субъективные отношения человека с беспредельным, устанавливается его личная религия, понимаемая как мировоззрение, в основе которого лежит отношение человека к конечным вопросам и смыслам жизни» [20].

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Методы исследования включают общенаучные методы теоретического, экспериментального и эмпирического исследования, в частности, теоретические методы: анализ, сравнение, систематизацию и обобщение теоретических, экспериментальных и эмпирических данных. Экспериментальные и эмпирические методы составляют:

– психодиагностические тесты и методики в бланковой форме при изучении психологических особенностей духовно-нравственного самосознания личности «Методика диагностики духовно-нравственного самосознания личности» (И.В. Ежов). Методика включает 98 утверждений и позволяет исследовать структурные компоненты и типологические особенности духовно-нравственного самосознания подростков, юношей и взрослых. В содержание измеряемого входят следующие внутрискруктурные компоненты: когнитивно-онтологический компонент (включает 6 шкал), мотивационно-ценностный (2 шкалы), отношенческо-поведенческий (9 шкал), самооценочный (3 шкалы) [20];

– методы статистического анализа обработки данных с использованием описательной статистики, корреляционного, кластерного анализа, табличного, графического представления и качественного анализа полученных результатов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

На рисунке 1 представлены средние значения шкал духовно-нравственного самосознания личности педагогов.

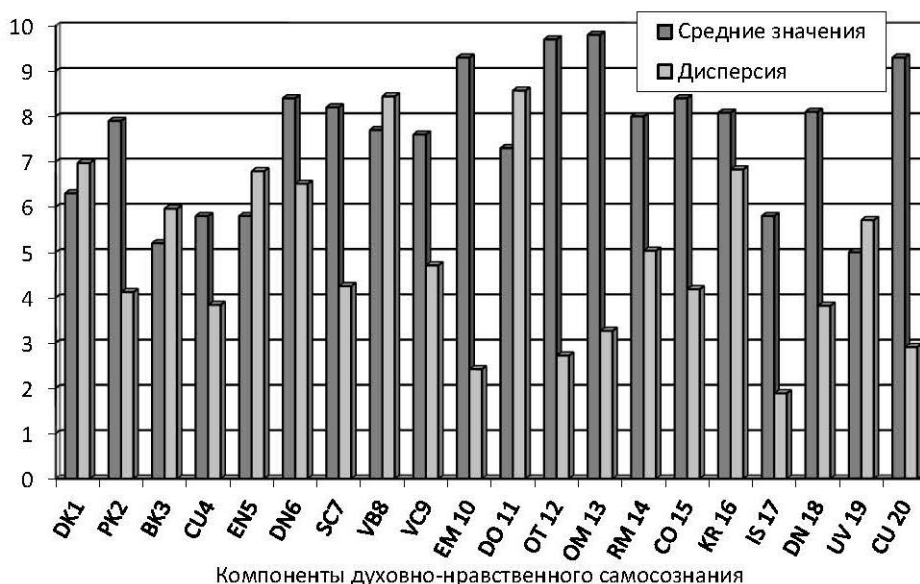


Рис. 1. Средние значения респондентов по шкалам духовно-нравственного самосознания личности (n=61):

DK1 – трансцендентное Я; PK2 – личностное духовное Я; BK3 – биологическое Я;
 CU4 – свобода – созависимость; EN5 – эго-прагматическая направленность; DN6 – духовная направленность;
 SC7 – самооценка духовности; VB8 – вера в Бога; VC9 – вера в человека; EM10 – эмпатия;
 DO11 – доброжелательность; OT12 – ответственность; OM13 – общественная моральность;
 RM14 – религиозная моральность; CO15 – совесть; KR16 – самокритичность; IS17 – искренность;
 DN18 – духовная независимость; UV19 – уверенность в себе; CU20 – целеустремленность

Рассмотрев средние показатели шкал духовно-нравственного самосознания личности педагогов, отметим, что наибольшую выраженность имеют шкалы «целеустремленность», «ответственность», «эмпатия», «общественная моральность», «духовная направленность» и «совестливость». Это выражается у учителей в готовности подходить ко всему ответственно, способности брать ответственность за свои действия и поступки. Ярко выражено стремление к достижению поставленных целей. Выражена способность к сопереживанию, сочувствию и состраданию к другим. За основу своего поведения принимаются правовые нормы и правила поведения в обществе. Ярко выражены познавательные и альтруистические мотивы поведения и деятельности, гуманистические ценностные ориентации, педагоги склонны чувствовать свою вину за нарушение нравственных и общечеловеческих норм взаимоотношений между людьми. Наименее выражены шкалы «биологическое Я», «уверенность в себе», «эго-прагматическая направленность» и «свобода – созависимость». Это выражается у учителей в низкой уверенности в себе, своих силах и возможностях, возможно, юридической незащищенности, представлениях о зависимости Я и множественной внешней детерминированности своего личностного и профессионального развития.

Анализируя выраженность каждого компонента духовно-нравственного самосознания педагогов, можно отметить, что когнитивно-онтологический компонент самосознания педагогов выражается в представлении о «субъектном Я» как совокупности высших психических функций и веры в духовный потенциал человека («личностное духовное Я»). Значения компонента самосознания, характеризующие восприятие себя как «биологическое Я» ниже, чем значения компонента «трансцендентное Я». Однако дисперсия последнего компонента значительно выше. Еще большее значение дисперсии по компоненту «вера в Бога», что свидетельствует о высоком разбросе и поляризации выраженности значений данных шкал. Педагоги практически делятся на 2 подгруппы по данному показателю.

Мотивационно-ценностный компонент духовно-нравственного самосознания педагогов (шкалы 5 и 6) представлен выраженностью познавательных и альтруистических мотивов, гуманистических ценностных ориентаций.

Отношенческо-поведенческий компонент духовно-нравственного самосознания (шкалы 10 – 15, 18 – 20) характеризует педагогов как способных к сопереживанию, сочувствию и состраданию (шкала 10), готовых

брать ответственность за себя и свои поступки (шкала 12) и принимающих за основу своего поведения правовые нормы и правила поведения в обществе (шкала 13). Ярко выражено стремление к достижению поставленных целей (шкала 20). При этом педагоги допускают проявление агрессии, интолерантности в отношениях с окружающими (шкала 11), что может быть связано с низкой уверенностью в себе, своих силах и возможностях. Наибольший разброс полученных результатов отмечен по компоненту «доброжелательность». По этой характеристике самосознания педагоги чаще всего делятся на полярные группы: дружелюбных, терпимых и интолерантных, авторитарных.

Результаты исследования *самооценочного компонента духовно-нравственного самосознания* показали, что педагоги адекватно оценивают уровень своего духовно-нравственного развития (шкала 7). Высокие значения дисперсии свидетельствуют о разбросе данных по способности оценивать свое поведение с точки зрения этических норм. Одни педагоги не считают необходимым быть критичными, другие же сверхкритичны к себе (шкала 16). В связи с этим педагогам трудно быть честными перед самими собой и другими (шкала 17).

На основании полученных данных по шкалам методики исследования духовно-нравственного самосознания выделяются следующие типы самосознания: эго-прагматическое самосознание личности, личностное духовное самосознание, религиозное духовное самосознание личности [20].

Полученные результаты по типам самосознания педагогов представлены в таблице 1.

Согласно полученным данным, у педагогов доминирует личностное духовное самосознание, представленное о «истинном Я» как совокупности высших психических процессов, которые обеспечивают самоидентичность и самоуправление личности. Педагоги принимают за основу своего поведения правовые нормы и правила поведения в обществе. Религиозное духовное самосознание превосходит эго-прагматическое, последнее отличается большей дисперсией, что говорит о большом разбросе и поляризации конструкта самосознания у педагогов.

Также был проведен сравнительный анализ и выделены возрастные особенности духовно-нравственного самосознания учителей (группы 22 – 40 и 41 – 68 лет), которые представлены в таблице 2.

Значимые различия были получены в разных возрастных группах по показателям: РК2 (личностное

Таблица 1. Характеристики типов духовно-нравственного самосознания личности педагогов

Параметры статистики	Эго-прагматическое самосознание	Личностное духовное самосознание	Религиозное духовное самосознание
Среднее значение по выборке	10,95	17,59	14,21
Медиана	11	18	14
Мода	16	19	17
Стандартное отклонение	4,3	2,97	3,8
Дисперсия	18,57	8,85	14,46
Минимальное значение	3	10	7
Максимальное значение	21	23	24

Таблица 2. Возрастные особенности духовно-нравственного самосознания личности педагогов

Компоненты духовно-нравственного самосознания	Возраст 22 – 40 / 41 – 68	Стаж 0 – 10 / более 10 лет	Компоненты духовно-нравственного самосознания	Возраст 22 – 40 / 41 – 68	Стаж 0 – 10 / более 10 лет
DK1 – трансцендентное Я			DO11 – доброжелательность		
PK2 – личностное духовное Я	2,2*		OT12 – ответственность		
BK3 – биологическое Я			OM13 – общественная моральность		
CU4 – свобода – созависимость			RM14 – религиозная моральность		
EN5 – эго-прагматическая направленность			CO15 – совестливость		
DN6 – духовная направленность			KR16 – самокритичность	2,6*	
SC7 – самооценка духовности	2,8**	2,7*	IS17 – искренность		
VB8 – вера в Бога			DN18 – духовная независимость		
VC9 – вера в человека			UV19 – уверенность в себе		
EM10 – эмпатия			CU20 – целеустремленность		

Примечание: все расчеты производились в пакете статистического анализа SPSS Statistics 17.0.

* – различия при уровне значимости $p \leq 0,05$;

** – различия при уровне значимости $p \leq 0,01$.

Заполнены только те ячейки таблицы, где были обнаружены статистически значимые различия.

Где различий не обнаружено, ячейки не заполнены.

духовное Я), SC7 (самооценка духовности), KR16 (самокритичность).

Педагоги в возрастном диапазоне 41 – 68 лет «истинное Я» личности рассматривают как совокупность высших психических функций, обеспечивающих самоидентификацию и самоуправление личности, в то время как более молодые их коллеги в равной степени отдают предпочтение представлениям о «истинном Я» как духе, трансцендентно-субстанциональной духовной сущности и совокупности высших психических функций (рис. 2).

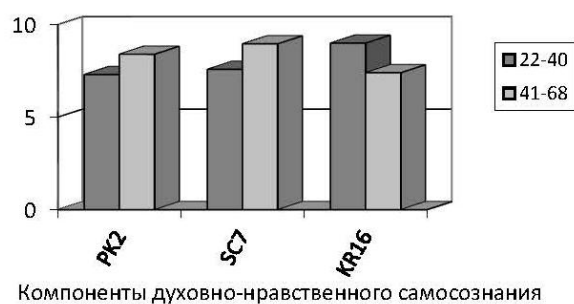


Рис. 2. Средние значения основных различий по критерию возраста:
PK2 – личностное духовное Я;
SC7 – самооценка духовности;
KR16 – самокритичность

Предполагаем, что это может быть связано с тем, что молодые учителя находятся в процессе формирования личностного и профессионального мировоззрения, открыты новому опыту и поискам. С этим же мы свя-

зывает и то, что молодые педагоги в большей степени способны критически оценивать своё поведение с точки зрения нравственно-этических норм, они более открыты критике, другому мнению, а следовательно – и развитию. Также с возрастом и увеличением педагогического стажа повышается уровень осознания и самооценки своего духовно-нравственного развития («Я считаю, что я достаточно добрый и мудрый человек» и т. п.), что, на наш взгляд, обусловлено большим жизненным опытом личности и потребностью в придании позитивного смысла этого опыта и всей жизни.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

В структуре самосознания педагогов, участвующих в исследовании, высокие значения имеют шкалы: целеустремленность, ответственность, эмпатия, общественная моральность, духовная направленность и совестливость. Они подходят ответственно к своим действиям и поступкам, ярко выражено стремление к достижению поставленных целей. Способны к сопереживанию, сочувствию и состраданию к другим. За основу своего поведения принимают правовые нормы и правила поведения в обществе. Ярко выражены познавательные и альтруистические мотивы поведения и деятельности, гуманистические ценностные ориентации, педагоги склонны чувствовать свою вину за нарушение нравственных и общечеловеческих норм взаимоотношений между людьми. Наименее выражены шкалы «биологическое Я», «уверенность в себе», «эго-прагматическая направленность» и «свобода – созависимость». Это выражается у учителей в низкой уверенности в себе, своих силах и возможностях, возможно, юридической незащищенности, представлениях о зависимости Я и множественной внешней детерминированности своего личностного и профессионального развития. Анализ возрастных особенностей духовно-нравственного самосознания

педагогов позволил сделать вывод о том, что в возрастной период 41–68 лет большую выраженность имеют представления об «истинном Я» как совокупности высших психических процессов, обеспечивающих самотождественность и самоуправление личности. Также в данном возрастном периоде и с увеличением педагогического стажа высок уровень осознания и самооценки своего духовно-нравственного развития. Педагоги в возрасте 22–40 лет в большей степени способны критически оценивать своё поведение с точки зрения нравственно-этических норм.

Таким образом, исследование актуализировало проблему духовно-нравственного самосознания личности педагогов, что определяется потребностями современного общества, его направленностью на возрождение духовности и нравственного современного человека. Перспективными направлениями научных исследований могут стать дальнейший научный поиск и обоснование факторов и условий развития духовно-нравственного самосознания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. 23 с.
2. Бердяев Н.А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого. М.: Фолио, 2003. 160 с.
3. Миронов В.В. Философия. М.: Норма, 2005. 673 с.
4. Журавлева Н.А. Ценностные ориентации личности в изменяющемся российском обществе // Психологический журнал. 2012. № 1. С. 30–39.
5. Зеньковский В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути. М.: Академия, 1996. 91 с.
6. Рубинштейн М.М. Проблема учителя, его психология и образование. М.: Моск. акц. изд. тип. «Красной газеты» им. Володарского, 1927. 173 с.
7. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. М.: Педагогика, 1979. 304 с.
8. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: Институт практической психологии, 1995. 356 с.
9. Кон И.С. Словарь по этике. М.: Политиздат, 1981. 435 с.
10. Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983. 288 с.
11. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности. М.: Знание, 1985. 65 с.
12. Муздыбаев К. Психология ответственности. СПб.: Наука, 1983. 240 с.
13. Знаков В.В. Психология понимания правды. СПб.: Алетейя, 1999. 281 с.
14. Немов Р.С. Общие основы психологии. М.: ВЛАДОС, 2003. 688 с.
15. Коваль Н.А. Духовность личности в историко-методологическом аспекте // Акмеология. 2004. № 1. С. 8–10.
16. Коваль Н.А. Подходы к психологической интерпретации «духовности» // Вестник Тамбовского государственного университета. 1998. № 1. С. 33–39.
17. Коваль Н.А. Социально-психологические основы духовности личности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 8. С. 23–28.
18. Коростылёва Л.А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности : дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2001. 398 с.
19. Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности // Дизайн и Технологии. 2014. № 41. С. 114–121.
20. Ежов И.В. Методика исследования духовно-нравственного самосознания личности в педагогической сфере // Мир психологии. 2008. № 2. С. 156–167.

REFERENCES

1. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii* [The conception of spiritual and ethical development and education of the Russian citizen personality]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2009. 23 p.
2. Berdyayev N.A. *Ekzistentsialnaya dialektika bozhestvennogo i chelovecheskogo* [The existential dialectics of the divine and the human]. Moscow, Folio Publ., 2003. 160 p.
3. Mironov V.V. *Filosofiya* [Philosophy]. Moscow, Norma Publ., 2005. 673 p.
4. Zhuravleva N.A. Persons value orientations in changing Russian society. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2012, no. 1, pp. 30–39.
5. Zenkovskiy V.V. *Sotsialnoe vospitanie, ego zadachi i puti* [Social education, its goals and ways]. Moscow, Akademiya Publ., 1996. 91 p.
6. Rubinshteyn M.M. *Problema uchitelya, ego psikhologiya i obrazovanie* [Teacher's problem, psychology and education]. Moscow, Mosk. akts. izd. tip. «Krasnoy gazety» im. Volodarskogo Publ., 1927. 173 p.
7. Blonskiy P.P. *Izbrannye pedagogicheskie i psikhologicheskie sochineniya* [Selected pedagogical and psychological works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1979. 304 p.
8. Myasishchev V.N. *Psikhologiya otnosheniy* [Psychology of relations]. Moscow, Institut prakticheskoy psikhologii Publ., 1995. 356 p.
9. Kon I.S. *Slovar po etike* [Dictionary of ethics]. Moscow, Politizdat Publ., 1981. 435 p.
10. Stolin V.V. *Samosoznanie lichnosti* [The self-consciousness of the person]. Moscow, MGU Publ., 1983. 288 p.
11. Bratus B.S. *Nravstvennoe soznanie lichnosti* [Ethical awareness of a personality]. Moscow, Znanie Publ., 1985. 65 p.
12. Muzdybaev K. *Psikhologiya otvetstvennosti* [Psychology of responsibility]. Sankt Petersburg, Nauka Publ., 1983. 240 p.
13. Znakov V.V. *Psikhologiya ponimaniya pravdy* [Psychology of understanding the truth]. Sankt Petersburg, Aleteyya Publ., 1999. 281 p.
14. Nemov R.S. *Obshchie osnovy psikhologii* [General basics of psychology]. Moscow, VLADOS Publ., 2003. 688 p.
15. Koval N.A. Spirituality of individual in historical-methodological aspect. *Akmeologiya*, 2004, no. 1, pp. 8–10.

16. Koval N.A. Approaches to psychological interpretation of “spirituality”. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 1998, no. 1, pp. 33–39.
17. Koval N.A. Social and psychological foundations of spirituality of person. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 2011, no. 8, pp. 23–28.
18. Korostyleva L.A. *Psikhologiya samorealizatsii lichnosti: osnovnye sfery zhiznedeyatelnosti*. Diss. dokt. psikhol. nauk [The psychology of personality self-realization: the key life spheres]. Sankt Petersburg, 2001. 398 p.
19. Kudinov S.I. Poly-systemic conception of personality self-realization. *Dizayn i Tekhnologii*, 2014, no. 41, pp. 114–121.
20. Ezhov I.V. Research procedure of spiritual and moral self-consciousness of a personality in the pedagogical sphere. *Mir psikhologii*, 2008, no. 2, pp. 156–167.

STUDY OF SPIRITUAL AND ETHICAL SELF-AWARENESS OF THE TEACHER PERSONALITY

© 2016

S.I. Kudinov, Doctor of Sciences (Psychology), professor of Chair “Social and differential psychology”

S.S. Belousova, postgraduate student of Chair “Social and differential psychology”

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow (Russia)

Keywords: personality self-awareness; spiritual and ethical self-awareness; ego-pragmatic self-awareness; spiritual self-awareness of the personality; religious spiritual self-awareness; teacher.

Abstract: The issue of the spiritual and ethical aspect of a personality turns out to be one of the most important and is caused, first of all, by massive and global changes in the Russian society in common and of each person in particular. This work studies and analyzes peculiarities of spiritual and ethical self-awareness of teachers. The significance of the topic is closely connected with dynamic changes of the Russian educational system, which leads to the changes in the system of perception and self-awareness of all the entities of the educational process: students, their parents, and teachers. The authors use I.V. Ezhov's methodology of the personality spiritual and ethical self-awareness research in their work. The sample involved 61 teachers working at secondary schools of Togliatti. The paper reveals psychological peculiarities of spiritual and ethical self-awareness of the teacher personality, such as responsibility, purposefulness, empathy, spiritual and ethical focusing in their activity and interaction with other people, low level of self-confidence and self-reliance, external determination of their personal and professional development. The authors specify and analyze each component of teachers' spiritual and ethical self-awareness: cognitive-ontological, motivational-value, relation-behavioral, and self-esteem. Moreover, the types of teachers' self-awareness are characterized based on the dominating idea of the subjective “I”: ego-pragmatic self-awareness, spiritual self-awareness of the personality, and religious self-awareness of the personality. The teachers participating in this research have demonstrated spiritual self-awareness of the personality as the dominating type of spiritual and ethical self-awareness. Ego-pragmatic self-awareness is represented to a less extent. The analysis of the age peculiarities of teachers' spiritual and ethical self-awareness allowed the authors to reveal the changes in components of the personality spiritual and ethical self-awareness depending on the age and professional experience.

СОДЕРЖАНИЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

© 2016

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

Ключевые слова: специфика переживания кризисных ситуаций; кризисные ситуации; студенты первого курса.

Аннотация: Одной из наиболее актуальных задач для психологии и системы образования является повышение психического здоровья у студентов. Основными проблемами, характерными для периода студенчества, являются: высокая распространенность стрессов, связанная с увеличением учебной нагрузки, нарушением привычной адаптации посредством отрыва от семьи и друзей детства, изменением режима сна, а также негативные последствия переживания кризисов в виде дезадаптации личности: отчисление, психосоматическое нездоровье и т. д., вплоть до попыток суицида. В настоящее время не разработана четкая программа кризисной интервенции и возникает вопрос, как грамотно оказать психологическую помощь студентам, находящимся в кризисе. Автор указывает, что для разработки этой программы необходимо уточнить содержание кризисных переживаний. В статье предпринят анализ содержания переживаний посредством выделения факторов, которые являются важнейшими составляющими «кризиса первокурсника».

В исследовании приняли участие 224 студента первых курсов города Новосибирска, средний возраст участников исследования составил $18,3 \pm 1,1$ лет. В качестве методики исследования была выбрана анкета кризисных переживаний для студентов В.Р. Манукян, позволяющая изучить их структуру и содержание. Статистическая обработка проводилась с помощью программы SPSS Statistics 17.0 для персональных компьютеров. Для изучения содержания переживания кризисных ситуаций использовался факторный анализ по методу вращения главных компонент.

Результаты исследования позволяют выделить четыре ведущих фактора, таких как: общее состояние кризиса, оценка выбранной специальности, трудности адаптации к учебной деятельности, недостаток социальной поддержки. В статье анализируется качественное содержание отмеченных факторов. Автором отмечена сложность и многогранность «кризиса первокурсника», заключающаяся в сочетании нескольких типов кризисов: биографических, идентичности и вхождения во взрослость. Полученные результаты указывают на необходимость разработки комплексной программы по психологическому сопровождению студентов, которая должна учитывать содержание «кризиса первокурсника».

В настоящее время в психологической науке отмечаются противоречивые взгляды на специфику кризисных ситуаций. В наиболее общем виде кризисные ситуации рассматривают как состояния, предъявляющие к индивидам требования, превышающие их адаптивный потенциал [1, с. 102]. Е.И. Белоус отмечает, что кризис является нормальным процессом на жизненном пути [2, с. 13]. Н.Г. Осухова показывает, что кризисная ситуация является периодом перестройки личности, в котором может отмечаться как понижение, так и повышение возможностей для дальнейшего личностного развития [3, с. 104]. Повышение возможностей, вероятно, обусловлено тем, что кризис латентно содержит в себе креативный потенциал, придающий энергию для качественных личностных метаморфоз [4, с. 104]. Таким образом, кризисные ситуации рассматривают не только как негативные моменты в развитии, но и как процессы, связанные с дальнейшим личностным ростом. При грамотном психологическом сопровождении можно помочь студентам самостоятельно проделать определенную внутреннюю работу по преодолению кризиса, предотвратить фиксацию и застревание на отдельных негативных моментах кризиса, а также получить необходимый ресурс на совершение этой деятельности.

Исследователи применительно к периодам юности и ранней взрослости выделяют следующие типы кризисов: «юношеский кризис самоопределения», «кризис первокурсника» или «кризис ожиданий», «кризис самоопределения» и «кризис молодого специалиста» подразделяющийся на «кризис трудоустройства» и «кризис

профессиональной адаптации» [5; 6]. Однако содержание кризисных переживаний в период обучения в учебном заведении в настоящее время недостаточно исследовано. В качестве источников кризисов, по мнению исследователей, могут выступать внешние жизненные события и внутренние переживания (например, ощущение опустошенности, утраты смысла и целей в жизни и т. д.) [7–12]. Ф.Е. Василюк отмечает, что к кризису могут привести любые жизненные события, если они создают потенциальную угрозу фундаментальным потребностям и вызывают необходимость разрешить проблему в короткие сроки непривычным способом [13]. В кризисный период изменения не выставляются напоказ [14, с. 125], что, несомненно, представляет существенную трудность для выявления кризисных состояний.

В данной работе мы рассматриваем проявления «кризиса первокурсника». Одна из исследователей проблемы В.Р. Манукян отмечает, что основным признаком «кризиса первокурсника» являются трудности адаптации, ее критерии: трудности привыкания к новой форме обучения; болезненный отрыв от семьи, поддержки близких и переход к самоподдержке; отрыв от друзей детства [5]. В качестве предпосылки к возникновению «кризиса первокурсника» можно выделить по данным разных авторов ряд затруднений, возникающих при переходе со школьного обучения к вузовскому. К таким затруднениям можно отнести недостаточную психологическую подготовленность, неопределенность мотивации выбора профессии, отрицательные переживания, связанные с уходом из школьного коллектива,

трудности саморегуляции деятельности [15, с. 55], высокие требования к социальной адаптации [16], сопутствующий кризис идентичности [7–10; 17]. На наш взгляд, можно выделить ряд особенностей, характерных для студентов на начальном этапе обучения, которые могут затруднять нормальное протекание кризиса. Во-первых, среди критических событий положительной модальности наибольшую значимость имеют события, связанные с учебной, образовательной и с изменениями Я-концепции [18, с. 21]. Можно предполагать, что неудачи в этих сферах могут приводить к усугублению кризисных переживаний. Во-вторых, в период юности ценностно-смысловая сфера недостаточно сформирована и поэтому в критических ситуациях не возникает точек для опоры [19, с. 130], что может способствовать дезадаптации. В-третьих, этот период связан с ослаблением тесных соединений в семье и возникновением более сильной ориентации в социальных группах, эта фаза представляет кризисное развитие для каждого молодого человека [20, с. 439]. Однако не все студенты могут безболезненно совершить эту трансформацию социальных взаимоотношений. Иногда естественная трансформация значительно затрудняется при необходимости переезда в другой город и отрыве от семьи, что вызывает ряд переживаний. В-четвертых, при чрезмерной фиксации на негативных моментах при прохождении кризиса возможно развитие деструктивного поведения. Некоторые авторы отмечают, что такое поведение является проявлением патологической адаптации [21]. Выделяют три основных варианта деструктивного поведения в период кризиса: суицид, уход в зависимость или в психосоматическое заболевание [22; 23]. Вероятность перехода к суицидальному поведению зависит от структуры личности молодого человека, его семейной ситуации и социального контекста [20, с. 439]. Подчеркивается, что уход в аддикцию является наиболее доступным способом [24]. Исследователями отмечается, что появление при течении кризисов клинических симптомов может приводить к возникновению новых дезадаптивных реакций [25].

Проблема заключается в том, что «кризис первокурсника» преимущественно связывают со сложностями адаптации к учебной деятельности, в связи с чем при оказании психологической помощи внимание сосредоточено на преодолении только этих затруднений и игнорируется ряд других. Решением этой проблемы является разработка комплексной программы психологического сопровождения. На наш взгляд, программа должна основываться на тщательном анализе содержания кризисных переживаний, который практически не представлен в научной литературе. Для педагога-психолога особенно важно не только диагностировать наличие или отсутствие кризиса, но и целостно учитывать его содержание. Анализ исследований периода студенчества указывает на ряд трудностей, которые могут найти отражение в кризисных переживаниях, и позволяет сделать предположение о том, что их содержание можно представить в виде комплекса факторов.

Целью настоящего исследования является изучение содержания переживания кризисных ситуаций у студентов первого курса. В качестве методики исследования мы использовали анкету кризисных переживаний для студентов В.Р. Манукян [5], которая позволяет определить индивидуальную структуру психологического

содержания кризиса человека, выделить в нем ведущие признаки, обуславливающие его характер. В зависимости от того какие признаки окажутся ведущими, можно определить и тип кризиса, и направление психологической помощи. Методики для исследования кризисных переживаний в студенческом возрасте практически отсутствуют, методика В.Р. Манукян представляет собой редкую попытку заглянуть в мир внутренних переживаний студентов в сложный для них период адаптации к условиям обучения в вузе.

В исследовании приняли участие 224 студента первых курсов города Новосибирска. Средний возраст участников исследования составил $18,3 \pm 1,1$ лет, из них: 57 юношей и 167 девушек. В исследовании 118 (52,7 %) испытуемых являются приезжими, остальные – 106 (47,3 %) являются местными; 159 (71 %) испытуемых из полных семей, 65 (29 %) из неполных семей. Статистическая обработка проводилась с помощью программы SPSS Statistics 17.0 для персональных компьютеров. Для изучения специфики переживания кризисных ситуаций использовался факторный анализ по методу вращения главных компонент (таблица 1).

В фактор 1 «Общее состояние кризиса» вошли переживания, относящиеся к кризисам идентичности, вхождения во взрослость и биографическим. С точки зрения Р.А. Ахмерова, при переживании биографических кризисов отмечается тенденция к снижению оценки эффективности жизненного пути. Источником для этого типа кризиса, по мнению автора, является неоптимальная жизненная программа и наиболее действенным средством для ее коррекции выступает биографический тренинг [12]. Одним из доминирующих переживаний в содержании первого фактора является «переживание своего образа Я», что может свидетельствовать о продолжающихся процессах формирования идентичности у студентов на первом году обучения. Исследователи отмечают, что переход от школьной системы обучения к вузовскому образованию и соответствующее изменение социальной ситуации развития приводят к возникновению кризиса идентичности, характеризующегося такими переживаниями, как дискомфорт, неуверенность в себе [17, с. 93], что и подтверждается в нашем исследовании. Авторами показано: чувства безнадежности и бессилия, выраженное поведение пассивности являются частыми реакциями в репертуаре молодых людей в ответ на возникающие трудности [26], что может вносить вклад в развитие дезадаптивного поведения. В содержании первого фактора отмечаются признаки некоторой фрагментарности жизненного пути, отмечаемой И.О. Логиновой: отсутствие непрерывности личностной истории, восприятие жизни в призме отдельных событий, что согласно представлениям автора может привести к блокировке динамики жизненных процессов [27, с. 178]. Можно отметить отсутствие перспективы будущего, которое выражается в следующих переживаниях: «отсутствие заметно привлекающих целей», «неопределенность, непредсказуемость будущего», «трудности определения направлений развития»; снижение ценности прошлого: «обесценивание своих прошлых успехов и их неактуальность в настоящем периоде жизни»; испытываемые трудности в текущей деятельности. Разрыв между модусами временной перспективы при кризисах отмечен в исследованиях

Таблица 1. Факторы переживания кризисных ситуаций у студентов первого курса (n=224)

<i>Фактор 1 – «Общее состояние кризиса»</i>	
1. Переживание недостаточной осмысленности жизни	0,729
2. Отсутствие заметно привлекающих целей в будущем	0,682
3. Переживание своего «образа Я»	0,658
4. Неопределенность, непредсказуемость будущего	0,642
5. Трудности ориентировки в сложном потоке событий	0,634
6. Переживание чувства одиночества	0,633
7. Трудности определения направлений развития в будущем	0,597
8. Страх выходить во взрослый мир на последних курсах обучения	0,557
9. Обесценивание своих прошлых успехов и их неактуальность в настоящем периоде жизни	0,449
<i>Фактор 2 – «Оценка выбранной специальности»</i>	
1. Отсутствие желания учиться по выбранной специальности	0,846
2. Разочарование в выбранной профессии	0,840
3. Несовпадение ожиданий и обретенного в процессе обучения видения профессии	0,707
4. Трудности, связанные с принятием профессиональных норм	0,635
5. Трудности адаптации в трудовом коллективе	0,522
6. Переживание собственной некомпетентности	0,460
<i>Фактор 3 – «Трудности адаптации к учебной деятельности»</i>	
1. Трудности в распределении времени и сил между различными сферами жизни	0,840
2. Ситуация конфликта двух одинаково важных потребностей	0,679
3. Трудности, связанные с началом обучения	0,616
4. Ощущение сильной усталости, отсутствие энергии для активной деятельности	0,584
<i>Фактор 4 – «Недостаток социальной поддержки»</i>	
1. Отрыв от друзей детства	0,810
2. Переживание тоски по школьному коллективу, друзьям	0,792
3. Болезненный отрыв от семьи, поддержки близких людей и переход к самоподдержке	0,521
4. Сожаление по поводу упущенных возможностей	0,451

И.В. Пахно и согласно ее представлениям, чем более сложной является кризисная ситуация, тем более выраженным является разрыв [28]. Одним из ведущих переживаний в структуре выделенного фактора является «переживание недостаточной осмысленности жизни», что отражает характерную для этого периода несформированность ценностно-смысловой сферы и отсутствие точек опоры [19, с. 130]. Можно предполагать, что отсутствие точек опоры может проявляться в диффузии временной перспективы: обесценивании прошлого, отсутствии четкой перспективы будущего. Следовательно, одной из наиболее важных областей для кризисной помощи является интеграция прошлого, настоящего и будущего.

В фактор 2 «Оценка выбранной специальности» вошли несвойственные для «кризиса первокурсника» переживания. Некоторые исследователи отмечают, что данные переживания наиболее характерны для учащихся 3–5 курсов и связаны с «кризисом самоопределения» или «кризисом молодого специалиста» [5]. Другие исследователи отмечают, что в период юности (18–23 года) возникает потребность в социальном и профессиональном самоопределении и самостоятельности [17, с. 87], в связи с этим можно предполагать и регистрируются переживания по оценке выбранной специальности у студентов первого курса. Социально-экономическая нестабильность в стране может также провоцировать столь раннюю оценку выбранной профессии, с точки зрения ее востребованности, материальной обеспеченности. Возможно, полученные результаты обусловлены также тем, что в настоящем исследовании большинство участников обучаются по специальности «Психология»,

специфика которой предполагает начало рефлексивной деятельности уже с первых курсов обучения. В настоящее время в обществе продолжает отмечаться недостаточное понимание содержания работы психолога, студенты в процессе обучения активно начинают сопоставление общественных взглядов с реалиями и осознавать свое искаженное восприятие. Можно предполагать, на этой почве и возникают переживания, связанные с отсутствием желания учиться по выбранной специальности, разочарованием в выбранной профессии. Однако этот факт требует специального изучения.

В фактор 3 «Трудности адаптации к учебной деятельности» вошли переживания, отражающие одну из наиболее значимых задач для студентов-первокурсников по адаптации к системе вузовского образования. Доминирующими переживаниями в структуре фактора являются «трудности распределения времени и сил между различными сферами деятельности» и «ситуация конфликта двух одинаково важных потребностей». В исследованиях отмечено, что отсутствие навыков саморегуляции является наиболее важной проблемой, характерной для начального этапа обучения [15, с. 55]. А.А. Артамонова отмечает, что студенты первого курса должны решить следующие задачи на начальном этапе обучения в вузе: формирование творческого Я, успешная адаптация. При этом необходимым условием для успешной адаптации является освоение особенностей обучения [15, с. 52]. Наличие конкурирующих потребностей, несомненно, может затруднять успешность освоения этих особенностей. М.З. Газиевой подчеркивается, что учебная деятельность студента часто со-

провождается проблемами адаптации: увеличением нагрузок, трудностями учебного характера, сложностями организации быта и режима жизнедеятельности, ростом ответственности за принятие решений [29, с. 5] и в связи с этим проблемы, связанные с ней, являются мощным стрессовым фактором [30]. Таким образом, необходимо помочь студентам адаптироваться к системе вузовского образования, обучить навыкам саморегуляции и планирования собственного времени.

Фактор 4 «Недостаток социальной поддержки» включает в себя переживания, связанные с вынужденным отрывом от привычного социума. Можно предполагать, что данные переживания обусловлены тем, что часто студенты вынуждены менять место жительства и, следовательно, происходит изменение привычной для них социальной обстановки. В настоящем исследовании 52,7 % испытуемых являются приезжими. Возможно, что закономерные процессы трансформации семейных взаимоотношений (переход от поддержки семьи к ориентации на социальные группы) затрудняется в связи с вынужденным отрывом от близких [20, с. 439]. Исследователями подчеркивается, что проблемы, связанные с нарушением семейных взаимоотношений, являются одними из наиболее важных стрессов на первом году обучения [30]. Можно сделать вывод, что важнейшей областью в кризисной помощи является адаптация к изменившейся обстановке и налаживание коммуникативных связей в новой группе.

Результаты исследования позволяют сделать следующий вывод: содержание переживания кризисных ситуаций у студентов первого курса можно структурно представить в виде четырех ведущих факторов: «общее состояние кризиса», «оценка выбранной специальности», «трудности адаптации к учебной деятельности», «недостаток социальной поддержки». Выделенные факторы содержат в себе сочетание разных типов кризисов: биографических, идентичности и вхождения во взрослость.

1. *Общее состояние кризиса* включает переживания недостаточной осмысленности жизни, разрыв между временными перспективами прошлого, настоящего и будущего, страх выходить во взрослый мир, переживания, связанные с кризисом идентичности.

2. *Оценка выбранной специальности* включает: нежелание учиться, разочарование в выбранной профессии, трудности включения в профессиональное сообщество.

3. *Трудности адаптации к учебной деятельности* отражают проблемы в распределении времени между различными сферами деятельности, ситуацию конфликта наиболее важных потребностей.

4. *Недостаток социальной поддержки* содержит переживания отрыва от друзей и поддержки семьи.

Исходя из полученных результатов, необходима разработка комплексной программы для психологического сопровождения студентов с учетом выделенных факторов, обуславливающих содержание «кризиса первокурсника».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями: теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. № 2. С. 102–113.
- Белоус Е.И. Кризис и духовное саморазвитие личности // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: сборник научных статей 2-й межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Владивосток: Морской гос. ун-т, 2013. С. 13–20.
- Осухова Н.Г. Психологическое сопровождение личности в кризисных ситуациях: опыт эмпирического исследования. М.: Варсон, 2008. 400 с.
- Титаренко Т.М. Нужна ли психологическая помощь в критических жизненных ситуациях? // Журнал практического психолога. 1999. № 1. С. 103–112.
- Манукян В.Р. Субъективная картина жизненного пути и кризисы взрослого периода : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003. 217 с.
- Меньшикова И.Н. Проблема адаптации студентов в рамках психологической службы вуза // Прикладная психология и психоанализ. 2010. № 4. С. 8–11.
- Солдатова Е.Л. Психология нормативных кризисов взрослости. Челябинск: ЮУрГУ, 2005. 281 с.
- Солдатова Е.Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости. Челябинск: ЮУрГУ, 2007. 267 с.
- Головей Л.А., Манукян В.Р. Психобиографическое изучение кризисов взрослого периода развития // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6. Философия, политология, социология, психология, право, международные отношения. 2003. № 4. С. 100–112.
- Манукян В.Р. Психологическое содержание и факторы возникновения кризиса профессионального развития у студентов вуза // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 109–117.
- Карнаух М.П. Критические ситуации как основа самопознания личности : дис. ... канд. филос. наук. Магнитогорск, 2006. 130 с.
- Ахмеров Р.А. Биографические кризисы личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994. 24 с.
- Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Московский университет, 1984. 200 с.
- Подшивалкина В.И. Познавательные модели и методологические проблемы исследования кризисных феноменов развития личности // Противоречия, конфликты, кризисы личности: субъектно-бытийный подход: материалы всерос. науч.-практ. семинара. Краснодар: КубГУ, 2007. С. 121–127.
- Артамонова А.А. Переживание одиночества как фактор развития личностного потенциала студентов-первокурсников : дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 167 с.
- Шапарь В.Б. Психология кризисных ситуаций. Ростов н/Д.: Феникс, 2010. 452 с.
- Писарь О.В., Рожкова Т.Ю. Теоретические основания и методы исследования психологического сопровождения личности в кризисной ситуации (на примере студентов профессиональной школы). Смоленск: Смоленский промышленно-экономический колледж, 2012. 168 с.
- Бергис Т.А. Социально-психологические факторы преодоления критических жизненных ситуаций

- женщинами-предпринимателями : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2012. 24 с.
19. Горбунова Г.П., Варсеева Е.В. Неконструктивные варианты выхода из кризисных ситуаций в ранней юности // *Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: сборник научных статей научно-практической конференции с международным участием*. Владивосток: ВГМУ, 2012. С. 130–139.
 20. Lenz A. Krisen gehören zum Leben und zeigen, das Menschen in Not sind // *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. 2005. Vol. 54. № 6. P. 439–441.
 21. Бочаров В.В., Карпова Э.Б., Чулкова В.А., Ялов А.М. Экстремальные и кризисные ситуации с позиции клинической психологии // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика*. 2010. № 1. С. 9–16.
 22. Политова С.П. Кризисная ситуация как источник развития личности // *Ученые записки Казанского Государственного университета*. 2012. Т. 150. № 3. С. 41–49.
 23. Яковлев В.Н. Суициды и кризисные состояния, их последствия, критерии и стратегии помощи // *Профилактика кризисных состояний, усиление жизнестойкости, предупреждение суицидального поведения: материалы «круглого стола» фак. психологии, соц. медицины и реабилитац. технологий РГСУ и Междунар. ассоц. предупреждения суицидов*. М.: Каф. спец. и клинич. психологии РГСУ, 2009. С. 39–46.
 24. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Аддиктология: настольная книга. М.: Институт консультирования и системных решений, 2012. 524 с.
 25. Ромек В.Г., Конторович В.А., Крукович Е.И. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. СПб.: Речь, 2007. 256 с.
 26. Pachaly A. Grundprinzipien der Krisenintervention im Kindes und Jugendalter // *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. 2005. № 54. P. 473–486.
 27. Логинова И.О. Устойчивость жизненного мира человека в трудных жизненных ситуациях // *Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: сборник научных статей международной научно-практической конференции*. Владивосток: МГУ, 2011. С. 173–178.
 28. Пахно И.В. Переживание времени в кризисных ситуациях : дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2004. 231 с.
 29. Газиева М.З. Психология интегральной индивидуальности студентов с высокой и низкой стрессоустойчивостью. Махачкала: АЛЕФ, 2012. 147 с.
 30. Крюкова Т.Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // *Психологический журнал*. 2005. Т. 26. № 2. С. 5–16.
 31. *uchastiem*. Vladivostok, Morskoy gos. un-t Publ., 2013, pp. 13–20.
 32. Osukhova N.G. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie lichnosti v krizisnykh situatsiyakh: opyt empiricheskogo issledovaniya* [Psychological support of an individual in crisis situations: experience of empirical study]. Moscow, Varson Publ., 2008. 400 p.
 33. Titarenko T.M. Does one need psychological assistance in critical circumstances? *Zhurnal prakticheskogo psikhologa*, 1999, no. 1, pp. 103–112.
 34. Manukyan V.R. *Subektivnaya kartina zhiznennogo puti i krizisy vzroslogo perioda*. Diss. kand. psikh. nauk [Subjective picture of life experience and crises of adulthood]. Sankt Petersburg, 2003. 217 p.
 35. Menshikova I.N. The problem of students' adaptation within the university psychological service. *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz*, 2010, no. 4, pp. 8–11.
 36. Soldatova E.L. *Psikhologiya normativnykh krizisov vzroslosti* [Psychology of regulatory crises of adulthood]. Chelyabinsk, YuUrGU Publ., 2005. 281 p.
 37. Soldatova E.L. *Struktura i dinamika normativnogo krizisa perekhoda k vzroslosti* [Structure and dynamics of regulatory crisis of joining adulthood]. Chelyabinsk, YuUrGU Publ., 2007. 267 p.
 38. Golovey L.A., Manukyan V.R. Psycho-biographical study of crises in adult's development. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 6. Filosofiya, politologiya, sotsiologiya, psikhologiya, pravo, mezhdunarodnye otnosheniya*, 2003, no. 4, pp. 100–112.
 39. Manukyan V.R. Psychological content and genesis factors of professional development crisis among students of higher education institutions. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2011, no. 4, pp. 109–117.
 40. Karnaukh M.P. *Kriticheskie situatsii kak osnova samopoznaniya lichnosti*. Diss. kand. filos. nauk [Critical situations as a basis for individual self-awareness]. Magnitogorsk, 2006. 130 p.
 41. Akhmerov R.A. *Biograficheskie krizisy lichnosti*. Avtoref. diss. kand. psikh. nauk [Biographical crises of an individual]. Moscow, 1994. 24 p.
 42. Vasilyuk F.E. *Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy)* [Psychology of emotional experiences. Analysis of overcoming critical situations]. Moscow, Moskovskiy universitet Publ., 1984. 200 p.
 43. Podshivalkina V.I. Cognitive models and methodological problems of the study of crisis phenomena of personality development. *Protivorechiya, konflikty, krizisy lichnosti: subektno-bytiynny podkhod: materialy vseros. nauch.-prakt. seminarov*. Krasnodar, KubGU Publ., 2007, pp. 121–127.
 44. Artamonova A.A. *Perezhivanie odinochestva kak faktor razvitiya lichnostnogo potentsiala studentov-pervokursnikov*. Diss. kand. psikh. nauk [Emotional experience of loneliness as a factor in the development of personal potential of first-year students]. Moscow, 2008. 167 p.
 45. Shapar V.B. *Psikhologiya krizisnykh situatsiy* [Psychology of crisis situations]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2010. 452 p.
 46. Pisar O.V., Rozhkova T.Yu. *Teoreticheskie osnovaniya i metody issledovaniya psikhologicheskogo soprovozhdeniya*

REFERENCES

1. Muzdybaev K. Strategies of coping with life difficulties: integrative analysis. *Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii*, 1998, vol. 1, no. 2, pp. 102–113.
2. Belous E.I. Crisis and spiritual self-development of a personality. *Lichnost v ekstremalnykh usloviyakh i krizisnykh situatsiyakh zhiznedeyatel'nosti: sbornik nauchnykh statey 2nd ed mezhregionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym*

- lichnosti v krizisnoy situatsii (na primere studentov professionalnoy shkoly)* [Theoretical foundations and methods of studying psychological support of a person in crisis situation (on the example of vocational schools students)]. Smolensk, Smolenskiy promyshlennno-ekonomicheskiy kolledzh Publ., 2012. 168 p.
18. Bergis T.A. *Sotsialno-psikhologicheskie faktory preodoleniya kriticheskikh zhiznennykh situatsiy zhenshchinami-predprinimatelnyami*. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk [Social and psychological factors of surmounting critical life situations by women entrepreneurs]. Sankt Petersburg, 2012. 24 p.
 19. Gorbunova G.P., Varseeva E.V. Nonconstructive options of the way out of the crisis in early adolescence. *Lichnost v ekstremalnykh usloviyakh i krizisnykh situatsiyakh zhiznedeyatelnosti: sbornik nauchnykh statey nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*. Vladivostok, VGMU Publ., 2012, pp. 130–139.
 20. Lenz A. Crises are part of life and show that persons are in distress [Krisen gehoren zum Leben und zeigen, das Menschen in Not sind]. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 2005, vol. 54, no. 6, pp. 439–441.
 21. Bocharov V.V., Karpova E.B., Chulkova V.A., Yalov A.M. Extreme and crisis situations from the viewpoint of clinical psychology. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika*, 2010, no. 1, pp. 9–16.
 22. Politova S.P. Crisis situation as a source of personal development. *Uchenye zapiski Kazanskogo Gosudarstvennogo universiteta*, 2012, vol. 150, no. 3, pp. 41–49.
 23. Yakovlev V.N. Suicides and crises, their consequences, assistance criteria and strategies. *Profilaktika krizisnykh sostoyaniy, usilenie zhiznestoykosti, preduprezhdenie suitsidalnogo povedeniya: materialy «kruglogo stola» fak. psikhologii, sots. meditsiny i reabilitats. tekhnologii RGSU i Mezhdunar. assots. preduprezhdeniya suitsidov*. Moscow, Kaf. spets. i klinich. psikhologii RGSU Publ., 2009, pp. 39–46.
 24. Korolenko Ts.P., Dmitrieva N.V. *Addiktologiya: nastolnaya kniga* [Addictology: desk book]. Moscow, Institut konsultirovaniya i sistemnykh resheniy Publ., 2012. 524 p.
 25. Romek V.G., Kontorovich V.A., Krukovich E.I. *Psikhologicheskaya pomoshch v krizisnykh situatsiyakh* [Psychological support in crisis situations]. Sankt-Petersburg, Rech' Publ., 2007. 256 p.
 26. Pachaly A. Grundprinzipien der Krisenintervention im Kindes und Jugendalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 2005, no. 54, pp. 473–486.
 27. Loginova I.O. Stability of human life world in difficult real-life situations. *Lichnost v ekstremalnykh usloviyakh i krizisnykh situatsiyakh zhiznedeyatelnosti: sbornik nauchnykh statey mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Vladivostok, VGMU Publ., 2011, pp. 173–178.
 28. Pakhno I.V. *Perezhivanie vremeni v krizisnykh situatsiyakh*. Diss. kand. psikhol. nauk [Emotional experience of time in crisis situations]. Khabarovsk, 2004. 231 p.
 29. Gazieva M.Z. *Psikhologiya integralnoy individualnosti studentov s vysokoy i nizkoy stressoustoychivostyu* [Psychology of integrated individuality of students with high and low stress tolerance]. Makhachkala, ALEF Publ., 2012. 147 p.
 30. Kryukova T.L. Age and cross-cultural differences in strategies of coping behaviour. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2005, vol. 26, no. 2, pp. 5–16.

CONTENT OF EMOTIONAL EXPERIENCE OF THE FIRST-YEAR STUDENTS IN CRISIS SITUATIONS

© 2016

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

Keywords: specificity of emotional experiences in crisis situations; crisis situations; first-year students.

Abstract: One of the most important tasks in psychology and education is improving mental health among students. The main problems typical for the period of the studentship are frequent occurrence of stress situations caused by the increase in study load, deadadaptation through separation from the family and old friends, changes in sleep schedule, and the negative consequences of crises experiences in the form of personal deadadaptation such as dismissal, psychosomatic illness, including suicide attempts. Nowadays, a comprehensive program of crisis intervention has not been developed yet, and the question that has to be answered is how to provide psychological assistance to students in crisis. The author indicates that to develop this program it is necessary to clarify the content of the crisis emotional experiences. The paper presents the analysis of the content of emotional experience through identification of the factors which are essential parts of the “crisis of the first-year student”.

The study involved 224 first-year students of the city of Novosibirsk with the average age of 18.3±1.1 years. As a method of research, the V.R. Manukyan’s questionnaire of crisis experiences was chosen, which allows studying the structure and content of the students’ emotional experience. Statistical analysis was performed by means of the program SPSS Statistics 17.0 for PCs. To study the content of emotional experiences in crisis situations the author used the factor analysis based on the method of the principal component rotation.

The results of the study allow us to distinguish four key factors, such as the overall crisis state, assessment of the chosen specialty, challenges of adaptation to educational activity, lack of social support. The paper analyzes the qualitative content of the given factors. The author mentions the complexity and diversity of the “crisis of the first-year student” which consists of the combination of several types of crises: biography, identity and achieving adulthood. The obtained results point to the need to develop a comprehensive program for psychological support of students that should take into account the content of the “crisis of the first-year student”.

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭТНОМЕНТАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПОСТРОЕНИЯ ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ В МОЛОДОМ ВОЗРАСТЕ

© 2016

И.Н. Некрасова, кандидат психологических наук, доцент,
заведующая кафедрой «Менеджмент образования и психологии»
Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования,
Донецк (Донецкая Народная Республика)

Ключевые слова: этническая ментальность; ментальная программа; жизненная перспектива; смысловая регуляция; этническая идентичность; жизненные планы.

Аннотация: В статье изложены результаты исследования влияния этнического менталитета молодежи на построение в молодом возрасте системы жизненных планов на перспективу. Жизненная модель будущего представлена как совокупность ценностей, смыслов, представлений относительно направленности своей жизни, а также с учетом собственной гендерной характеристики. Гендер как фактор построения модели перспективного будущего рассматривается в контексте традиционной нормативной характеристики (юноши – маскулинные, а девочки – фемининные). Моделирование жизненной перспективы представлено как решение комплексной психологической задачи. Данная задача решается в молодом возрасте личностью с учетом системы субъективных представлений о себе как о члене социальной и этнической общности одновременно. В молодом возрасте целостная программа жизненного будущего не может быть сформирована в отрыве от этноментальных представлений.

Экспериментально подтверждено, что решающим при составлении личностью успешной ментальной программы своего жизненного будущего является умение интегрировать как современные социальные, так и традиционные этнические ценности. Выделены современные представления молодежи о роли семьи в структуре перспективных жизненных ожиданий.

Показано, что успешные программы жизненной перспективы характеризуются согласованностью этнического, социального, культурного, гендерного и личностного компонентов. При нарушении идентичности указанных компонентов программы перспективного будущего формируются массивные зоны внутриличностных конфликтов, содержание которых указывает на смыслы и ценности, в отношении которых нарушено интегративное единство ментальных, социальных, культурных и гендерных составляющих программы жизненной перспективы.

ВВЕДЕНИЕ

Формирующаяся в молодом возрасте Я-концепция личности может рассматриваться как своеобразный психологический «капитал» для формирования субъективной модели жизненного будущего.

Молодость – возрастная этап, важный для формирования индивидуального перспективного жизненного плана. Именно в молодом возрасте человек решает две важных задачи своей жизни: психологическую (адапционно-приспособительную) и социальную (репродуктивно-рекреационную). Поэтому основой построения субъективной модели жизненного будущего в молодом возрасте является формирование внутреннего смыслового пространства личности в контексте интеграции ориентиров «социальное – интимное», что находит свое воплощение в создании таких моделей перспективного жизненного будущего, где гармонично согласованы базовые (этноментальные) и актуальные (ситуативные) смыслы жизни [1].

Формируемый в молодом возрасте ментальный фундамент [1–3] определяет успешность организации личностью активности во всех сферах ее жизнедеятельности на дальнейшее. При этом культурные, социальные и этнические особенности организации индивидуального жизненного опыта рассматриваются как главные регуляторы содержательно-смысловых особенностей субъективной модели перспективного жизненного плана [1; 2; 4].

Отметим, что формирование личностью жизненной перспективы в молодом возрасте понимается как важная психологическая задача, решение которой находит-

ся на стыке социальных, образовательных и культурных факторов влияния на процесс воспитания молодого поколения. Психологическая помощь юношам и девушкам в контексте формирования моделей их здорового образа жизни, реально достижимых программ профессиональной самореализации и жизненных планов зависит не только от внешне опосредованных факторов влияния. Представляется, что в большей мере процесс субъективного моделирования опирается на систему собственных представлений личности о себе в контексте влияния перечисленных условий. Поэтому все большую важность приобретают научно-поисковые и прикладные исследования психологических закономерностей формирования жизненных перспектив в молодом возрасте в контексте ментальных (в том числе в контексте этнической принадлежности) характеристик личности, что и определяет прикладную значимость и актуальность данной статьи.

Этническая ментальность рассматривается как психологическая характеристика, опосредующая жизненную перспективу человека [1; 2; 3; 5–11]. Этноментальные регуляторы жизненной перспективы могут быть представлены в осознаваемых или неосознаваемых ценностно-смысловых образованиях сознания (автоматизмах, привычках, установках поведения), которые отражают в рамках обыденных проявлений этнической реальности (нормы морали, особенности традиций и обычаев, фольклор, духовная или художественная литература) специфическую для данного этноса форму взаимодействия его представителей с окружающим миром [5; 9; 12–14]).

Этническая ментальность определяет базовую структуру ценностей, смыслов и представлений субъекта о себе, своей жизненной перспективе, о гендерной специфике профессиональных и социальных ролей, закладывается еще в детстве и претерпевает относительно малое изменение с течением жизни. Сформированные в период детства представления о себе как о члене определенной этнической общности хранятся в этноментальных структурах сознания, частично представленных, в том числе в формате ведущих жизненных ценностей и смыслов личности.

Под *этноментальными структурами* сознания мы условимся понимать опосредованную этнической принадлежностью и отраженную в традиционных чертах национального характера систему ценностей и смысловых образов-схем, детерминированных этнокультурными традициями и репрезентирующих в сознании субъекта концептуальную форму его взаимодействия с реальностями окружающего мира: семейной, профессиональной, межличностной, общественной, религиозной и т. п. [3; 4; 13].

Если система субъективных представлений личности о своем жизненном будущем отличается незавершенностью или содержательной противоречивостью, что проявляется в слабоструктурированной иерархии субъективных ментальных смыслов в контексте жизненной перспективы [1; 14; 15], можно утверждать, что построенные на такой психологической основе перспективные жизненные программы будут неэффективными. Содержание системы субъективных представлений о жизненной перспективе в таком случае будет отличаться смысловой парадоксальностью и недостаточной конкретизацией самих жизненных планов, смысловым диссонансом ценностных ориентаций настоящего и ожиданий в отношении будущего [15].

Психологические исследования показывают [1–3; 7], что совпадение содержания актуального и перспективного аспектов самооценки (как согласование системы оценочных представлений о себе в настоящем и будущем), образа Я и ценностно-смысловой сферы личности рассматривается как обязательное условие для построения в молодом возрасте эффективных программ перспективной организации своей жизни. В силу этого успешность построения личностью определенного перспективного жизненного плана в виде определенной программы своей жизненной перспективы в значительной степени будет определяться дифференцированностью и содержательной согласованностью ценностно-смысловых аспектов ментальных структур самого процесса жизнедеятельности [11; 13; 16]. От того, насколько ясно субъект понимает свою социальную позицию в контексте своей этнической принадлежности и этноментально обусловленной специфики гендерной роли, будет зависеть его способность формировать жизненные осознанные и конструктивные цели. Таким образом, этническая ментальность – это не только комплексная программа социально-культурных норм поведения, регламентирующих форму проявления активности субъекта в обществе, но и фактор субъективной оценки им своего жизненного будущего.

Задача проведенного исследования – изучить особенности индивидуальных жизненных смыслов лично-

сти (систем ценностей, потребностей и представлений о гендерных и социально-нормативных аспектах поведения, детерминированных определенной этнической принадлежностью) как регуляторов содержания программ перспективного жизненного будущего молодежи. В этой связи цель статьи – изучить влияние выраженности ментальных смыслов и ценностей на эффективность перспективного жизненного плана в молодом возрасте.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В процессе исследования внимание уделялось изучению взаимосвязи репрезентации этноментальных смыслов в структуре содержания программ перспективного будущего современной молодежи и результативности реализации испытуемыми намеченных жизненных планов. Так, в частности, изучалась направляющая роль этноментальных смыслов в формировании содержательных, эмоционально-оценочных и ценностно-мотивационных аспектов программ перспективного будущего.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что чем выше содержательная взаимообусловленность и согласованность этноментальных смыслов и субъективных ценностей и представлений личности относительно собственной жизненной перспективы, тем выше уровень эффективности принятой модели жизненного будущего. Оценка эффективности субъективной модели жизненного будущего производилась в соответствии с тем, насколько модель удовлетворяет следующим условиям: содержательная непротиворечивость, отсутствие выраженных зон внутриличностной конфликтности, субъективная удовлетворенность испытуемых своим перспективным жизненным планом, успешность реализации жизненных планов. Исследование носило лонгитюдный характер (метод «продольных» срезов) с использованием процедуры стандартизированных самоотчетов для определения степени реализуемости жизненных планов испытуемых. Оценка реализуемости содержания моделей жизненной перспективы оценивалась как степень удовлетворения жизненных ожиданий испытуемых в 2-летний период после завершения обучения.

Методологическую основу исследования составили структурно-функциональный и системный подходы к исследованию этнического менталитета (Б.Г. Ананьев, В.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский) [16; 17], положение про народ как социально-исторически и экономически сложившуюся самостоятельную этническую общность (Ю.В. Бромлей, С.А. Токарев, Н.Н. Чебоксаров) [6; 14; 15], положение про человека как субъекта активной деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Г.К. Костюк, С.Д. Максименко, С.Л. Рубинштейн) [1; 2; 5; 7; 10; 14], положение о структурной целостности личности во временном перспективном контексте (К.А. Абульханова-Славская, В.В. Барабанова, М.Е. Зеленова, Ю.М. Швалб) [1–3], теория культурно-исторического развития личности Л.С. Выготского [2; 3; 18], метасистемный подход к пониманию психических явлений (В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломов, И.Р. Пригожин и др.) [18–20].

Исследование спланировано в форме *сравнительного анализа* содержания смысловых приоритетов субъек-

тивных моделей жизненного будущего юношей и девушек, населяющих территории по левому берегу Днепра (жители Донецкого региона – юго-восток Украины) и полярной по своим этноментальным и культурным характеристикам по отношению к первой группе испытуемых общности – представителей азербайджанского этноса (азербайджанская диаспора и жители Азербайджана (г. Баку)). Проведен поиск инвариантных закономерностей формирования модели жизненного будущего личности в молодом возрасте, дано описание влияния этноментальных смыслов на содержание моделей жизненной перспективы.

Репрезентативную выборку составили 100 человек испытуемых: 50 юношей и 50 девушек – студентов вузов Донетчины (г. Донецк) и Азербайджана (г. Баку) – соответствующей национальной принадлежности по ровну, в возрасте от 20 до 22 лет. Для сбора экспериментальных данных использовались методики:

– метод сравнительного контент-анализа с целью изучения гендерных аспектов этнической ментальности двух экспериментальных групп;

– процедура стандартизированных самоотчетов;

– методика изучения этнических представлений о себе на основе авторской модификации методики В. Стефансона – Q-сортировка (модификация с использованием данных контент-анализа);

– методика диагностики степени выраженности внутриличностных конфликтов «ценность – доступность» Е.Б. Фанталовой.

Для оптимизации исследования и повышения надежности сделанных выводов использовался статистический аппарат обработки экспериментальных данных при помощи статистического прикладного пакета программ STATISTICA-6.0.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование показало, что чем ярче выражены в сознании испытуемых традиционные этноментальные смыслы как система поведенческих, социально-культурных и гендерных нормативов, тем шире система субъективных ограничений вариативности собственного поведения личности в рамках своей гендерной роли, тем более традиционной и этноментально идентичной по своему содержанию должна быть и сама индивидуальная программа жизненного будущего. Особенно ярко данная особенность построения перспективных жизненных моделей проявилась для испытуемых азербайджанской этнической группы. Содержательная направленность жизненной перспективы (ориентация на профессионально-карьерные достижения или ориентация на ценности семейной жизни) также определяется субъективной значимостью этнических ценностей в сознании испытуемых.

Наиболее целостные в содержательном и временном отношении программы перспективного будущего, характеризующиеся незначительным уровнем выраженности зон внутриличностной конфликтности (средний выборочный показатель выраженности внутриличностных конфликтов $\Delta\psi\text{-}d\text{ }cp.<3,5$ балла), являются следствием способности личности в молодом возрасте гармонично интегрировать традиционные и современные, характерные для молодежи, социокультурные приоритеты (способность к интегрированию оценивалась по

величине индексов этноментальной идентичности ($K_{ид. \text{ раскл.}}$, где $0 \leq K_{ид. \text{ раскл.}} \leq 28$) ранговых позиций в раскладках ценностных рядов «Я традиционное этноментальное» и «Я будущее профессиональное»). Гармоничная эклектичность традиционных этнических и современных социокультурных приоритетов жизненных программ характерна для юношей и девушек из семей с высоким культурным индексом и проживающих в мегаполисах.

Модели жизненной перспективы, характеризующиеся единством этноментального ценностно-смыслового пространства личности и актуальных жизненных планов (33 % от общего количества испытуемых), оказались наиболее эффективными, поскольку характеризуются высокой реализуемостью, о чем свидетельствуют достаточно высокие положительные коэффициенты связи в корреляционных плеядах из следующих параметров оценки: «субъективная удовлетворенность жизнью» и «степень реалистичности жизненных планов» ($K_{корр}=0,467$ при $P\text{-level}=0,005$); «степень согласованности Я в настоящем и Я в будущем» и «степень реалистичности жизненных планов» ($K_{корр}=0,634$ при $P\text{-level}=0,005$); «социальная ориентация» и «этноментальная ориентация» ($K_{корр}=0,584$ при $P\text{-level}=0,005$) при значимых отрицательных коэффициентах корреляции таких параметров, как «степень реалистичности жизненных планов» и выраженность внутриличностных конфликтов в смысловых зонах «семья» ($K_{корр}=-0,564$ при $P\text{-level}=0,005$), «интересная работа» ($K_{корр}=-0,463$ при $P\text{-level}=0,005$), «свобода» ($K_{корр}=-0,672$ при $P\text{-level}=0,005$). Можно утверждать, что чем ярче в молодом возрасте выражены внутриличностные конфликты, тем более противоречивым и нереалистичным будет построенный в молодом возрасте жизненный план. Этническая ментальность способна выполнять не только ограничительную, но и структурирующую функцию, что позволяет рассматривать этническое воспитание как фактор формирования морали, культуры и условие реалистичности жизненных программ молодежи.

Безотносительно к признаку этнической принадлежности важной психологической задачей молодого возраста является построение реалистичного и одновременно гармоничного жизненного плана в контексте интеграции современных социальных приоритетов (профессионализм, карьера, самореализация) и традиционных этнических ценностей (дом, семья, дети, уважение к традициям). Ярко данная проблема выражена в молодом возрасте для девушек: выраженность внутриличностных конфликтов в смысловых зонах «семья» $\Delta\psi\text{-}d\text{ }cp.\geq 5$ баллов (показатель критерия Стьюдента для сравнения выборок по гендерному признаку $T\text{-value}=-2,249$ при $p\text{-level}=0,0332$), «интересная работа» $\Delta\psi\text{-}d\text{ }cp.\geq 6,5$ балла ($T\text{-value}=-4,124$ при $p\text{-level}=0,00076$), «свобода» $\Delta\psi\text{-}d\text{ }cp.\geq 5,5$ баллов ($T\text{-value}=4,142$ при $p\text{-level}=0,00077$), особенно остро проблема обозначена для представительниц азербайджанской этнической группы. Полученные данные перекликаются с положениями теории смыслов Дж. Бугенталь, Дж. Келли, С. Мадди, Дж. Этвуд, которые отводили «смыслу» интегративную роль в структурировании жизненного опыта и ценностных ориентаций субъекта [16].

Необходимо отметить, что ценности современного урбанизированного общества часто противоречат тра-

традиционным этноментальным представлениям о жизненном укладе. Происходит «размывание» этнического самосознания личности, нивелируются жизненно важные предельные смыслы (семья, дети, здоровье), деформируются традиционные гендерные стереотипы поведения, что коррелирует со снижением уровня субъективной жизненной удовлетворенности и является источником формирования внутриличностных конфликтов.

Так, безотносительно к этнической принадлежности, молодежь предпочитает выбирать такую перспективную жизненную ориентацию, которая относительно мало согласуется с традиционными представлениями о своих гендерных ролях и предназначением в рамках традиционной семейной этнической ментальности, хотя для представителей азербайджанской этнической группы данный феномен выражен в меньшей степени (рис. 1). Сравнительная диаграмма на рис. 1 также показывает, что гармоничные и содержательно перспективно согласованные жизненные планы субъективной модели жизненного будущего (в поле рисунка использовано сокращение МЖБ), как правило, выполнимы. Этническое воспитание в данном случае также рассматривается как фактор положительного влияния. Анализ рис. 1 показывает, что юноши и девушки азербайджанской этнической группы в большей мере ориентированы на традиционные этнические ценности в отличие от испытуемых славянской этнической группы. Безотносительно к этнической принадлежности можно утверждать, что для юношей в большей мере характерна ориентация на цели профессионально-личностной направленности (карьера, материальный и личностный рост) при значительно более высоком показателе согласованности и реалистичности их перспективных ожиданий. Для девушек: чем выше ориентация на традиционные этноментальные ценности, тем реалистичнее и гармоничнее модели их жизненных планов, тем в меньшей степени девушки связывают свою жизнь с целями карьерного и профессионального роста.

В целом рис. 1 показывает, что традиционные этноментальные ценности не рассматриваются молодежью как значимые смысловые ориентиры своей жизни (исключение составляет экспериментальная подгруппа «девушки (А)»).

Это свидетельствует о пересмотре молодежью приоритетов, характерных для традиционно гендерно ориентированного общества и о значительных гендерных подвижках, характерных для роли женщины в системе современных общественных отношений в целом.

Независимо от этнической принадлежности выявлена общая для представителей двух этнических экспериментальных групп особенность ценностно-смыслового оформления субъективных моделей жизненной перспективы. Современное отношение молодежи к семье как к социальной ценности мало идентично традиционному этноментальному пониманию. Наблюдается деформация гендерных ролей в форме маскулинизации женской роли в обществе. Сама по себе в традиционной трактовке семья, в понимании современной молодежи, исключает возможности личностного роста, успешной профессионализации, возможности достижения личной свободы. В пользу данного утверждения свидетельствуют расхождения в индексах этноментальной идентичности раскладок (*Кид. раскл*) ценностных рядов (*Я традиционное этноментальное*) и (*Я будущее профессиональное*) для испытуемых двух этнических групп ($57 \leq \text{Кид. раскл} \leq 112$ – свидетельство низкой ранговой идентичности двух раскладок).

Сопоставление данных контент-анализа, стандартизированных самоотчетов и методики В. Стефансона «Q-сортировка» (для сравнения нецифровых массивов использовался критерий χ^2) показало, что эмоционально-динамические характеристики этнического менталитета идентичны стиливым особенностям взаимодействия личности с миром, как то способы совладания с проблемными ситуациями, субъективное отношение к жизненным трудностям, эмоционально-динамические характеристики образа жизни испытуемых.

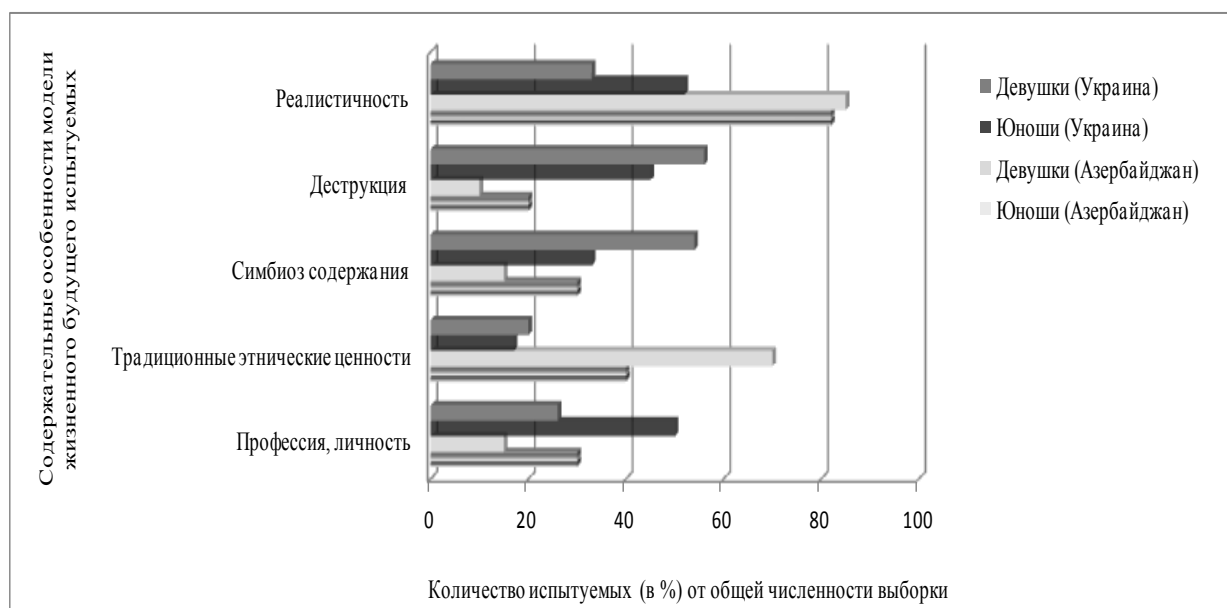


Рис. 1. Сравнительная диаграмма содержательных особенностей модели жизненного будущего испытуемых

Так, для юношей азербайджанской этнической группы характерны такие динамические особенности, как активность, настойчивость, смелость, смекалка, коллективизм, трудолюбие. При похожем наборе этноментальных характеристик типичными динамическими особенностями реализации программы перспективного жизненного будущего для юношей славянской экспериментальной подгруппы будут также активность, трудолюбие и настойчивость, хотя есть и свои отличия. Так, наряду с перечисленными характеристиками, – это индивидуализм, терпимость, осторожность, эмоциональность. Для девушек безотносительно к этнической принадлежности общими выступили такие эмоционально-динамические характеристики, как жертвенность, терпимость, эмоциональность, интимность, хитрость. Для испытуемых девушек из азербайджанской группы в целом наиболее характерны такие стилевые особенности, как покорность, уважение к старшим, принятие доминантной мужской роли.

Анализ результатов кластеризации данных методики В. Стефансона «Q-сортировка» и опросника выявления зон внутриличностной конфликтности Е. Фанталовой показал, что субъективная модель перспективного будущего реалистична, если поставленные жизненные цели и задачи конкретны, измеряемы и достигаемы. При этом для представителей азербайджанского этноса в наибольшей мере при построении жизненной перспективы значимыми являются все критерии оценки достижимости поставленных жизненных целей, модель жизненного будущего содержательно гармонична, в ней сбалансировано представлены как профессионально-карьерные, так и семейные ценности и цели. Однако модели жизненной перспективы испытуемых из азербайджанской этнической группы в большей степени прагматично ориентированы.

Для представителей славянской группы испытуемых в большей мере актуальна конкретность поставленной жизненной цели в сочетании с целями перспективной профессиональной самореализации.

Исследование выявило системный кризис института семьи в современном обществе. Безотносительно к этнической принадлежности можно утверждать, что в большинстве случаев девушки (более 76,7 % обучающихся в высших учебных заведениях) вследствие преобладания карьерных ориентаций отодвигают возраст начала семейной жизни ближе к 30 годам. Юноши также стремятся вступать в брак позже (к 35-ти годам), так как рассматривают семейные обязанности как помеху для самореализации, карьерного роста.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Выдвинутая в начале исследования гипотеза подтвердилась. В молодом возрасте целостная программа жизненного будущего не может быть сформирована в отрыве от традиционных этноментальных представлений.

Эффективной можно считать такую ментальную программу, которая представляет в сознании субъекта целостный образ будущего. Успешные программы жизненной перспективы характеризуются согласованностью этнического, социально-культурного, гендерного и личностного компонентов. При нарушении идентичности указанных компонентов программы перспективного будущего в качестве сигнальных индикаторов

снижения ее эффективности формируются массивные зоны внутриличностных конфликтов, содержание которых указывает на те смыслы и ценности, в отношении которых нарушено интегративное единство этноментальных, социально-культурных и гендерных составляющих ментальной программы жизненной перспективы.

Этнический менталитет не является ситуативной переменной. Этничность – базовая характеристика глубинных смысловых структур личности. Несмотря на то что в своей основе этничность иррациональна, она способствует удовлетворению потребности в психологической определенности и устойчивости в условиях нестабильности окружающей среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребенка // Психология личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 161–165.
3. Абраменкова В.В. Идентификация-отвержение как механизм развития индивидуальности личности в онтогенезе // Психологические проблемы индивидуальности. Л.: Общество психологов, 1984. С. 75–78.
4. Гнатенко П.И., Кострюкова Л.О. Национальная психология: анализ проблем и противоречий. Киев: Наукова думка, 1990. 80 с.
5. Аллавердов В.М. Сознание как парадокс (экспериментальная психология). СПб.: Издательство «ДНК», 2000. 528 с.
6. Бромлей Ю.В. Основные тенденции этнических процессов в современном мире // Советская этнография. 1982. № 2. С. 3–15.
7. Некрасова И.Н., Нагиева В. Проблемы дослідження гендерних аспектів етноментальних структур свідомості // Соціальна психологія. 2008. № 3. С. 27–38.
8. Душков Б.А. Актуальные проблемы этнической психологии // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 5. С. 11–17.
9. Байрамов А.С. Этнопсихологические проблемы развития личности. Баку: АЗГУ, 1985. 140 с.
10. Максименко С.Д. Генезис существования личности. Киев: КММ, 2006. 240 с.
11. Слюсаревський М.М. Ілюзії і колізії. Київ: Гнозис, 1998. 234 с.
12. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Просвещение, 1988. 375 с.
13. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание. СПб.: Алетейя, 2000. 235 с.
14. Чебоксаров Н.Н. Проблемы типологии этнических общностей в трудах современных ученых // Советская этнография. 1967. № 4. С. 102–104.
15. Майерс Дж. Социальная психология. СПб.: Питер Ком, 2004. 688 с.
16. Серый А.В., Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. 92 с.
17. Подьяков А.Н. Решение комплексных проблем в неклассической парадигме // Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива: сборник статей. М.: Институт психологии РАН, 2007. С. 136–156.

18. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. 391 с.
19. Гулидов А.И., Наберухин Ю.И. Диалектика необходимого-случайного в свете концепции динамического хаоса // *Философия науки*. 2001. № 1. С. 33–46.
20. Пригожин И.Р., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986. 431 с.
9. Bayramov A.S. *Etnopsikholoicheskie problemy razvitiya lichnosti* [Ethnic psychological problems of personal development]. Baku, AzGU Publ., 1985. 140 p.
10. Maksimenko S.D. *Genезis sushchestvovaniya lichnosti* [Genesis of personality existence]. Kiev, KMM Publ., 2006. 240 p.
11. Slyusarevskiy M.M. *Ilyuzii i kolizii* [Illusions and collisions]. Kiev, Gnozis Publ., 1998. 234 p.
12. Andreeva G.M. *Sotsialnaya psikhologiya* [Social psychology]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1988. 375 p.
13. Khotinets V.Yu. *Eticheskoe samosoznanie* [Ethnic self-consciousness]. Sankt Petersburg, Aleteyya Publ., 2000. 235 p.
14. Cheboksarov N.N. Problems of ethnos typology in the works of modern scientists. *Sovetskaya etnografiya*, 1967, no. 4, pp. 102–104.
15. Mayers Dzh. *Sotsialnaya psikhologiya* [Social psychology]. Sankt Petersburg, Piter Kom Publ., 2004. 688 p.
16. Seryy A.V., Yanitskiy M.S. *Tsenno-stmyslovaya sfera lichnosti* [Axiological sphere of personality]. Kemerovo, Kemerovskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 1999. 92 p.
17. Poddyakov A.N. Solution of complex issues in non-classical paradigm. *Teoriya i metodologiya psikhologii. Postneklassicheskaya perspektiva: sbornik statey*. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2007, pp. 136–156.
18. Leontev A.N. *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya* [Selected psychological works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1983. Vol. 1, 391 p.
19. Gulidov A.I., Naberukhin Yu.I. Dialectics of necessity-randomness in the light of the dynamical chaos conception. *Filosofiya nauki*, 2001, no. 1, pp. 33–46.
20. Prigozhin I.R., Stengers I. *Poryadok iz khaosa: novyy dialog cheloveka s prirodoy* [Order out of chaos: man's new dialogue with nature]. Moscow, Progress Publ., 1986. 431 p.

REFERENCES

THE STUDY OF SPECIAL ASPECTS OF ETHNIC MENTAL REGULATION OF FORMATION OF PROJECT OF LIFE AT A YOUNG AGE

© 2016

I.N. Nekrasova, PhD (Psychology), Associate Professor, Head of Chair “Management of Education and Psychology”
Donetsk Republican Institute of Supplementary Pedagogical Education, Donetsk (Donetsk People's Republic)

Keywords: ethnic mentality; mental program; project of life; value regulation; ethnic identity; project of life.

Abstract: The paper gives the results of the study of the youth ethnic mentality influence on the formation of the system of the project of life at a young age. The life model of the future is represented as the complex of values, purposes, views on the life orientation taking into account own gender characteristics. Gender as the factor of formation of projected future model is considered in the context of traditional performance standard (young men – masculine, young women – feminine). Modeling of the prospect of life is represented as the solution of the complex psychological task. This task is being solved by a person at a young age taking into account the system of perception of oneself as a member of social and ethnic identity at the same time. At a young age, the integral program of life future cannot be formed out of touch with the ethnic mental views. It is experimentally proved that, while creating the successful mental program of a person's life future, the ability to integrate both modern social and traditional ethnic values plays the significant role. The author specifies modern views of young people on the role of the family in the structure of future life expectations.

The study showed that the successful programs of the prospect of life are characterized by the congruity of ethnic, social, cultural, gender and personal components. The violation of identity of any future program component causes the formation of large zones of intrapersonal conflicts, the content of which indicates the meanings and values in which the integrative unity of mental, social, cultural and gender components of the program of life project is violated.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК В МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЕ И САОМОТНОШЕНИЯ ПРИ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ

© 2016

М.В. Сергеева, аспирант кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии
Курский государственный медицинский университет, Курск (Россия)

Ключевые слова: мотивационно-потребностная сфера; самоотношение личности; состояние наркотической зависимости.

Аннотация: Среди многих проблем, стоящих перед российским обществом, одно из важных мест занимают проблемы борьбы с наркотической зависимостью, которая представляет серьезную угрозу для здоровья населения. Наличие наркотической зависимости может приводить не только к разрушению физического и социального благополучия, но и к изменению психологической сферы человека, что проявляется деформацией личности, изменением мотивационно-потребностной сферы и системы отношений. Несмотря на то что существует множество исследований в данной области, ученые уделяют больше внимания медицинскому подходу в изучении наркотической зависимости, тогда как исследований, в которых она рассматривается с позиции психологического подхода, на данный момент недостаточно, что не позволяет нам оказывать необходимую психологическую и социальную поддержку людям с состоянием зависимости.

Автор уделяет внимание рассмотрению основных подходов по проблеме зависимости, раскрывает содержание понятий «мотивационно-потребностная сфера» и «самоотношение» личности. В статье представлены основные потребности и мотивы аддиктивной личности, особенности которых могут влиять на процесс формирования самоотношения, где оно включается в процесс деятельности и личностной саморегуляции, стимулирует развитие познавательной и личностной субъектности человека.

Автором выделены основные задачи исследования, в которые входит изучение особенностей мотивационно-потребностной сферы, самоотношения личности в группе людей с состоянием наркотической зависимости и в группе здоровых (условно), а также исследование взаимосвязи между мотивационно-потребностной сферой и самоотношением личности при наркотической зависимости.

На основе изучения взаимосвязи между мотивационно-потребностной сферой и самоотношением личности были отражены результаты исследования, выделены и описаны основные характерные особенности, рассмотрен механизм изменения мотивационно-потребностной сферы и самоотношения личности. Выявлено, что при наркотической зависимости происходит снижение значимости собственной личности, а социальные установки представлены дисгармоничными ориентациями. Также подтверждена субъектно-объектная направленность отношений и наличие взаимосвязи между мотивационно-потребностной сферой и самоотношением личности при состоянии наркотической зависимости.

Среди многих проблем, стоящих сегодня перед российским обществом, проблема наркотической зависимости как глобальная угроза здоровью населения страны и национальной безопасности занимает одно из первых мест. Наличие наркотической зависимости может приводить к возникновению опасных заболеваний, разрушающих физическое и социальное благополучие, а также к изменению психологической сферы человека: деформируется личность, блокируется присущее каждому человеку стремление к ценностям и смыслу, мотивационно-потребностная сфера и система отношений личности [1, с. 244; 2, с. 46–54; 3].

В современной литературе к проблеме зависимости можно выделить ряд подходов: медицинский, социальный и психологический.

С позиции медицинского подхода наркотическая зависимость в МКБ-10 понимается как «психические и поведенческие расстройства вследствие употребления психоактивных веществ» (F11–F12). По определению ВОЗ (1965), зависимость рассматривается как «состояние периодической или хронической интоксикации, вызываемое повторным употреблением естественного или синтетического вещества». Наркоманический синдром складывается из синдрома измененной реактивности организма к действию психоактивного вещества, синдрома физической и психической зависимости.

Психическое влечение выражается в: постоянных мыслях о наркотике, подъеме настроения в предвкушении приема, подавленности, неудовлетворенности в его отсутствие.

В социальном подходе зависимость рассматривается с точки зрения субъект-объектных отношений. Увеличивается доля людей, исключенных из социального взаимодействия, вовлеченных в деформированный, девиантный социум [4, с. 448], следствием чего является изменение социальной структуры общества в ее нормах, ценностях, базовых идеалах, критериях оценки поведения [5, с. 102].

В психологическом подходе рассмотрение зависимости в ряду психологических явлений диктует необходимость определить ее как психическое состояние [6, с. 249]. Состояние зависимости представлено как разновидность девиантного поведения, характеризующаяся непреодолимой подчиненностью собственных интересов интересам другой личности или группы, чрезмерной и длительной фиксацией внимания на определенных видах деятельности или предметах (фетишах), становящихся сверхценными, снижением или нарушением способности контролировать вовлеченность в данный вид деятельности, а также невозможностью быть самостоятельным и свободным в выборе поведения, при этом спектр зависимостей распространяется от

адекватных привязанностей, увлечений, способствующих творческому или душевному самосовершенствованию как признаков нормы до расстройств зависимого поведения, приводящих к психосоциальной дезадаптации [7, с. 153–158].

Результатом употребления психоактивных веществ является формирование аддиктивной потребности. Со временем аддиктивное поведение становится частью личности, стереотипным ответом на требования реальности и аддиктивные потребности начинают доминировать в мотивационной сфере личности [8]. Формирование аддиктивной потребности связано с психологическим механизмом обусловливания – усилением позитивного эмоционального радикала удовлетворения личностной потребности при наслаивании на него эйфоризирующего действия аддиктивного агента [9, с. 122]. В основе аддиктивности человека лежат определенные основные потребности, к числу которых относятся любовь и чувство принадлежности; стремление к власти; необходимость быть свободным; стремление к получению удовольствия [10, с. 8–15]. Лица, предрасположенные к развитию аддикций, испытывают большие затруднения при решении проблем в использовании внутренних ресурсов в связи с комплексом неуверенности в себе. Таким образом, не удовлетворяются базисные потребности и нарастает психологический дискомфорт, что создает основу для поиска аддиктивного выхода.

Изучение мотивационно-потребностной сферы носит междисциплинарный характер. В ряде исследований показано, что мотивационно-потребностная сфера личности представляет собой динамическую систему, в которой потребности, мотивы и цели соподчинены, взаимосвязаны и взаимообусловлены между собой. Мотивационно-потребностная сфера является значимым элементом структуры личности, она выступает в качестве сложного многоуровневого регулятора жизнедеятельности человека, его поведения и деятельности [11]. Анализ психологических исследований показал, что мотивы являются внутренней детерминацией деятельности, ее побудительным компонентом, а деятельность, в свою очередь, оказывает влияние на мотивы [12, с. 216; 13, с. 173–177]. Так, рассматривая мотивационно-потребностную сферу с позиции ценностного и поведенческого аспекта, мотивы приема психоактивных веществ могут быть разделены на четыре основных группы: связанные с экзистенциальной фрустрацией – невротической или психогенно обусловленной блокадой стремления к осмысленной жизни и переживаниями смыслоутраты; мотивы, имеющие своим источником социально-психологические свойства личности и связанные с утверждением групповых ценностей; ассоциированные с потребностями, ориентированными на самого себя, а также мотивы, связанные с витальными потребностями, коренящимися в основании личности. Они могут быть ассоциированы с невротическими расстройствами сна, аппетита, общего самочувствия, настроения [14].

Рассматривая проблему мотивационно-потребностной сферы личности, многие исследователи различают мотивы по виду тех потребностей, которым они отвечают, форме отражения предмета потребности, степени обобщения предмета потребности и степени участия в них сознания. Известно, что мотив представлен в соз-

нании опосредованно – в виде смысла [15, с. 182–207]. Реальным побудителем, задающим результативность деятельности, является неосознанный мотив. Среди неосознаваемых побуждений личности лучше всего изучены установки. Установкой в психологии обозначается неосознаваемое личностью состояние готовности, предрасположенности к деятельности, с помощью которой может быть удовлетворена та или иная потребность [16, с. 352]. Установка возникает при «встрече» двух факторов: потребности и соответствующей ей объективной ситуации удовлетворения потребностей, что определяет направленность любых проявлений психики и поведения субъекта, а также обеспечивает не только состояние готовности к определенной деятельности, направленной на удовлетворение потребности, но и является фактором, направляющим и определяющим содержание сознания [17]. На базе различных элементарных потребностей у человека появляются влечения, осознаваясь, влечения переходят в желания. Удовлетворение влечений, желаний связано с проявлением воли и эмоциональными процессами, при этом потребность сначала проявляется как эмоциональное состояние, затем это состояние, приобретая устойчивость, обобщается, осознается, становится мотивом, который отвечает той или иной потребности и, в определенной форме отражаясь субъектом, ведет его к деятельности [15, с. 182–207]. Многими авторами подчеркивается значимость зрелой, осознанной мотивации для формирования и поддержания позитивного самоотношения личности.

Самоотношение связано с образом жизни субъекта так, что своеобразие мотивационно-потребностной сферы будет влиять на процесс его формирования. Самоотношение является особым образованием личности. Личность представлена системообразованием, имеющим определённый статус в системе социальных отношений, установочное отношение к социальному окружению и особое относящее к себе [18]. Феномен самоотношения рассматривался с позиции разных подходов: с точки зрения ценностно-смыслового, мотивационно-потребностного аспекта [19, с. 58–67]. Доказано, что самоотношение играет определяющую роль в развитии межличностных отношений, в процессах мотивации и целеобразования, в способах формирования и разрешения кризисных ситуаций [20, с. 208–242]. Самоотношение рассматривается как универсальное образование, выражающее степень одобрения или неодобрения индивида в адрес «Я», обеспечивающее целостность и единство личности [21]. Самоотношение личности понимается как сложное когнитивно-аффективное образование, зрелость которого определяется качеством взаимосвязи и степенью согласованности его составляющих. Его структура рассматривается как состоящая из двух компонентов: рационального отношения к себе как субъекту социальной активности («образ-Я», или категориальное «Я») и эмоционально-ценностного отношения к себе – переживания и оценки собственной значимости как субъекта социальной активности, образующих рефлексивное «Я» [22, с. 180].

В результате взаимодействия указанных компонентов с потребностно-мотивационной сферой личности отношение к себе включается в процесс деятельности и личностной саморегуляции, стимулирует развитие познавательной и личностной субъектности человека.

При состоянии наркотической зависимости преобладают определенные потребности, в число которых входят: потребность в любви, свободе, стремление к власти, а также гедонистическая потребность. Происходит снижение побудительной силы смыслообразующих мотивов, что выражается в сужении, прежде всего, высших, сопряженных со сложной опосредованной деятельностью, интересов, сопровождается уменьшением разнообразия видов деятельности, ее обеднением и фиксацией на объекте зависимости. Деятельность становится скучной, не приносящей удовлетворения, что со временем приводит к углублению состояния зависимости. Существует взаимосвязь между мотивационно-потребностной сферой и самооощением, характеризующая субъектно-объектной направленностью личности. При наркотической зависимости система отношений так же претерпевает изменения и носит субъектно-объектный характер, что проявляется в отсутствии интересов к общественной жизни, формировании неуверенности в себе и своих силах, отсутствии самоуважения к собственной личности, что мы представили в виде концептуальной модели, изображенной на рис. 1.

Объектом исследования является мотивационно-потребностная сфера и самооощение при наркотической зависимости.

Предмет исследования – взаимосвязь мотивационно-потребностной сферы и самооощения личности при наркотической зависимости.

Цель данного исследования – выявление взаимосвязи мотивационно-потребностной сферы и самооощения личности при наркотической зависимости.

В эмпирическом исследовании был использован следующий методический инструментарий. Тест-опросник самооощения личности (С.Р. Пантелеев, В.В. Столин), позволяющий изучить уровни самооощения личности. Для выявления степени выраженности социально-психологических установок использовался

опросник «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной, а также применялись архивный метод и метод клинической беседы. Для статистической обработки полученных данных были применены следующие специальные методы: анализ средних значений параметров и степени их вариативности в различных выборках, статистическое сравнение показателей по U-критерию Манна-Уитни, корреляционный анализ по критерию Спирмена. Организационной базой исследования стала ОБУЗ «Областная наркологическая больница» г. Курска. Объем выборки составил 28 человека: 14 испытуемых с диагностируемой наркотической зависимостью и 14 испытуемых, не имеющих наркотической зависимости (условно здоровых), проходивших профосмотры в данном учреждении. Испытуемые с наркотической зависимостью были включены в эмпирическое исследование по следующим критериям: 1) средний возраст испытуемых 25–45 лет; 2) стаж заболевания наркотической зависимостью 5–15 лет; 3) семейное положение испытуемых – не состоящие в браке, разведены; 4) образование – среднее, среднее специальное; 5) работа – безработные.

При исследовании социально-психологических установок личности в группе испытуемых с наркотической зависимостью были выявлены высокие значения по шкалам «ориентация на результат», «ориентация на свободу», «ориентация на деньги», тогда как в группе испытуемых, не имеющих состояния зависимости, значения по данным шкалам значительно ниже. В группе с наркотической зависимостью низкие показатели были получены по шкалам «ориентация на процесс», «ориентация на альтруизм», «ориентация на труд», в то время как группа «здоровых» (условно) имеет по данным шкалам более высокие показатели. В ходе исследования мотивационно-потребностной сферы личности была выявлена значимость различий по шкалам «ориентация на свободу» и «ориентация на власть».

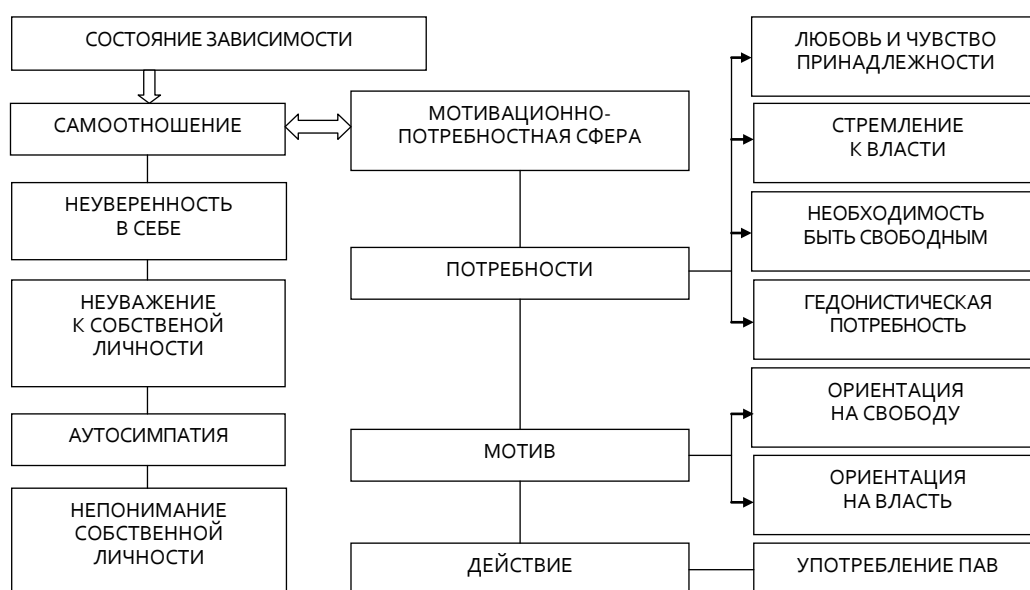


Рис. 1. Взаимосвязь мотивационно-потребностной сферы и самооощения при состоянии наркотической зависимости

Интерпретируя полученные результаты, можно сказать, что у испытуемых с наркотической зависимостью ведущей ценностью в жизни является свобода, влияние на других людей и общество. Преобладает отсутствие интереса к выполняемой деятельности, стремление к увеличению своего благосостояния, но присутствует интерес к собственной личности, характеризующийся сосредоточением внимания на своих желаниях, влечениях, собственном мире в целом, а также отсутствие интереса к выполняемой деятельности и ориентированности на деньги (таблица 1).

В ходе исследования самоотношения личности в группе испытуемых с наркотической зависимостью были выявлены высокие показатели по шкалам «аутосимпатия», «самопринятие», «самопонимание», тогда как в группе испытуемых, не имеющих зависимости, показатели данных шкал значительно ниже. Более низкие значения у испытуемых первой группы были выявлены по шкалам «самоуважение», «ожидаемое отношение других», «самоинтерес», «саморуководство», «самообвинения», в то время как показатели по данным шкалам во второй группе испытуемых значительно выше. При исследовании самоотношения личности была обнаружена значимость различий по шкалам «самоуважение», «аутосимпатия», «самоуверенность», «самоинтерес». Полученные данные позволяют сделать вывод, что отношение к собственной личности в группе испытуемых с наркотической зависимостью характеризуется неуважением к себе, что связано с неуверенностью в своих возможностях, с сомнением в своих способностях преодолевать трудности и препятствия, достигать намеченные цели, с недоверием к своим решениям,

с избеганием контактов с людьми и глубоким погружением в собственные проблемы, а также с преобладанием внутренней напряженности, отсутствием самостоятельности, невозможностью контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным, непониманием самого себя, видением в себе по преимуществу недостатков, готовности к самообвинению. Также оно проявляется в отсутствии интереса к собственным мыслям и чувствам, неготовности общаться с собой «на равных», выражающаяся в неуверенности в своей интересности для других (таблица 2).

Для выявления взаимосвязей между изучаемыми психологическими явлениями был проведен корреляционный анализ, в ходе которого выявлена значимая отрицательная корреляция между показателями мотивационно-потребностной сферы и самоотношением личности: «ориентация на труд-самообвинение» ($r=-0,54$, при $p \leq 0,05$), по результатам которой можно сказать: чем выше уровень самообвинения личности, тем меньше радости и удовольствия приносит труд, отсутствует желание трудиться.

Проведенное исследование подтверждает наличие взаимосвязи между мотивационно-потребностной сферой и самоотношением, а также субъектно-объектную направленность отношений при наркотической зависимости, что приводит к сужению мотивационно-потребностной сферы личности, представленной дисгармоничными ориентациями, а также к изменению самоотношения, которое проявляется в снижении значимости собственной личности, в неуверенности в себе, неуважении, потере интереса к своему внутреннему миру.

Таблица 1. Исследование социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере

Шкалы	Наркотическая зависимость	Здоровые (условно)
Ориентация на процесс	5,71±1,81	7,14±1,70
Ориентация на результат	7,14±1,09	6,92±1,54
Ориентация на альтруизм	6,14±0,94	7,21±1,67
Ориентация на эгоизм	4,64±2,37	4,21±2,08
Ориентация на труд	5,92±1,26	7,5±2,24
Ориентация на свободу	7,71±1,13	7,57±1,94
Ориентация на власть	5,92±2,12	3,85±2,07
Ориентация на деньги	5,57±2,68	4,21±1,36

Таблица 2. Исследование самоотношения личности

Шкалы	Наркотическая зависимость	Здоровые (условно)
Самоуважение	50,38±29,75	55,02±30,76
Аутосимпатия	49,73±16,21	49,5±22,2
Ожидаемое отношение других	27,49±33,68	38,9±29,9
Самоинтерес	44,83±35,07	76,3±26,23
Самоуверенность	44,83±19,73	48,7±23,1
Отношение других	34,61±19,52	46,88±25,01
Самопринятие	73,05±19,91	66,33±28,7
Саморуководство	44,37±13,09	55,9±21,54
Самообвинение	66,4±25,2	81,4±26,85
Самоинтерес	30,56±27,97	61,28±31,07
Самопонимание	58,8±29,87	58,45±29,45

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ван Инен. Наркотическая зависимость и алкоголизм. Женева: WHO, 1978. 359 с.
2. Лешнер А. Наркомания – заболевание мозга // Глобальные вопросы. 1997. Т. 2. № 3. С. 46–54.
3. Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности. М.: КСП+, 1997. 719 с.
4. Шихирев П.Н. Современная социальная психология. М.: Академический проект, 1999. 448 с.
5. Кольшко А.М. Психология самоотношения. Гродно: ГрГУ, 2004. 102 с.
6. Никишина В.Б., Запесоцкая И.В. Состояние зависимости: метапсихологический анализ. Курск: КГМУ, 2012. 252 с.
7. Менделевич В.Д., Садыкова Р.Г. Зависимость как психологический и психопатологический феномен // Вестник клинической психологии. 2003. Т. 1. № 2. С. 153–158.
8. Пятницкая И.Н. Общая и частная наркология: руководство для врачей. М.: Медицина, 2008. 640 с.
9. Дмитриева Н.В., Дубровина О.В. Аддиктивная идентичность виртуально зависимой личности. Ишим: ИГПИ им. П.П. Ершова, 2010. 200 с.
10. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 1991. № 1. С. 8–15.
11. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976. 158 с.
12. Чхартишвили Ш.Н. Проблема мотива волевого поведения. Тбилиси: Мецниереба, 1958. 216 с.
13. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных ученых. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
14. Жмуров В.А. Психопатология. Часть II. Психопатологические синдромы. Иркутск: Иркут. ун-т, 1994. 304 с.
15. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
16. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2014. 399 с.
17. Узнадзе Д.Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 416 с.
18. Сарджвеладзе Н.И. Структура самоотношения личности и социогенные потребности // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси: Мецниереба, 1974. С. 308–315.
19. Столин В.В. Мотивация и самосознание // Мотивация личности. М.: АПН СССР, 1982. С. 58–67.
20. Пантелеев С.Р. Самоотношение // Психология самосознания. Самара: Бахрах-М, 2000. С. 208–242.
21. Адамова Л.Е. Изменение самоотношения личности в ситуациях успеха и неуспеха в учебной и профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2003. 211 с.
22. Шарай Т.П. Изменение самоотношения личности у женщин в результате многомерного психологического воздействия : дис. ... канд. психол. наук, Казань, 2005. 180 с.
2. Leshner A. Drug abuse as mental disorder. *Globalnye voprosy*, 1997, vol. 2, no. 3, pp. 46–54.
3. Khol K.S., Lindsey G. *Teorii lichnosti* [Theories of personality]. Moscow, KSP+ Publ., 1997. 719 p.
4. Shikhirev P.N. *Sovremennaya sotsialnaya psikhologiya* [Modern social psychology]. Moscow, Akademicheskii projekt Publ., 1999. 448 p.
5. Kolyshko A.M. *Psikhologiya samootnosheniya* [Self-relation psychology]. Grodno, GrGU Publ., 2004. 102 p.
6. Nikishina V.B., Zapetsotskaya I.V. *Sostoyanie zavisimosti: metapsikhologicheskii analiz* [Condition of dependence: metapsychological analysis]. Kursk, KGMU Publ., 2012. 252 p.
7. Mendelevich V.D., Sadykova R.G. Addiction as a psychological and psychopathological phenomenon. *Vestnik klinicheskoy psikhologii*, 2003, vol. 1, no. 2, pp. 153–158.
8. Pyatnitskaya I.N. *Obshchaya i chastnaya narkologiya: rukovodstvo dlya vrachey* General and special addictology: guidebook for physicians]. Moscow, Meditsina Publ., 2008. 640 p.
9. 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.
10. Korolenko Ts.P. Addictive behaviour. General characteristic and law of development. *Obozrenie psikhiiatrii i meditsinskoy psikhologii im. V.M. Bekhtereva*, 1991, no. 1, pp. 8–15.
11. Aseev V.G. *Motivatsiya povedeniya i formirovanie lichnosti* [Behaviour motivation and personality development]. Moscow, Mysl' Publ., 1976. 158 p.
12. Chkhartishvili Sh.N. *Problema motiva volevogo povedeniya* [Problem of volitional behaviour motive]. Tbilisi, Metsniereba Publ., 1958. 216 p.
13. Kulikov L.V. *Psikhologiya lichnosti v trudakh otechestvennykh uchenykh* [Psychology of personality in the works of Russian scientists]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2000. 712 p.
14. Zhmurov V.A. *Psikhopatologiya. Psikhopatologicheskie sindromy* [Psychopathology. Psychopathological syndromes]. Irkutsk, Irkut. un-t Publ., 1994. Ch. II, 304 p.
15. Leontev A.N. *Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost* [Activity, consciousness and personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1977. 304 p.
16. Maslou A. *Motivatsiya i lichnost* [Motivation and personality]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2014. 399 p.
17. Uznadze D.N. *Psikhologiya ustanovki* [Psychology of affirmation]. Sankt Petersburg, Piter Publ., 2001. 416 p.
18. Sardzhveladze N.I. Structure of individual self-attitude and sociogenic needs. *Problemy formirovaniya sotsiogennykh potrebnostey*. Tbilisi, Metsniereba Publ., 1974, pp. 308–315.
19. Stolin V.V. Motivation and self-awareness. *Motivatsiya lichnosti*. Moscow, APN SSSR Publ., 1982, pp. 58–67.
20. Panteleev S.R. Self-attitude. *Psikhologiya samosoznaniya*. Samara, Bakhrakh-M Publ., 2000, pp. 208–242.
21. Adamova L.E. *Izmenenie samootnosheniya lichnosti v situatsiyakh uspekha i neuspekha v uchebnoy i professionalnoy deyatel'nosti*. Diss. kand. psikhol. nauk [Changes in self-attitude of an individual in situations of success and failure in study and professional activity]. Stavropol', 2003. 211 p.

REFERENCES

1. Van Inen. *Narkoticheskaya zavisimost i alkogolizm* [Drug addiction and alcoholism]. Zheneva, WHO Publ., 1978. 359 p.

22. Sharay T.P. *Izmenenie samootnosheniya lichnosti u zhenshchin v rezultate mnogomernogo psikhologicheskogo vozdeystviya*. Diss. kand. psikhol. nauk [Changes in self-attitude of female individuals as a result of multiple psychological influence]. Kazan', 2005. 180 p.

**INTERRELATION OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL AFFIRMATIONS
IN MOTIVATION-NEED SPHERE AND SELF-ATTITUDE IN DRUG DEPENDENCE**

© 2016

M.V. Sergeyeva, postgraduate student of Chair "Psychology of health and correctional psychology"
Kursk State Medical University, Kursk (Russia)

Keywords: motivation-need sphere; self-attitude of an individual; drug dependence condition.

Abstract: Among all the problems facing the Russian society, one of the most important issues is the struggle with drug dependence, which can cause real danger to the health of the population. Drug addiction may not only seriously damage physical and social wellbeing, but also significantly change psychological sphere of a person, and this in its term will reveal deformity of a personality, and changes in motivation-need sphere and system of attitudes. In spite of the fact that there are a lot of research has been conducted in this field, the scientists pay more attention to the medical approach in studying drug dependence. At the same time, psychological approach to research this problem has not been sufficiently studied, therefore, drug addicted people are not able to receive the necessary psychological and social support.

The author considers main approaches on the drug dependence problem, describes the concepts of "motivation-need sphere" and "self-attitude" of an individual. The work presents the main needs and motives of an addicted person, which may influence the process of self-attitude development where it joins the process of activity and personality self-regulation, and stimulates the development of cognitive and individual subjectivity of a person.

The author defines the main objectives of the research, which include the study of peculiarities of motivation-need sphere, self-attitude of an individual in a group of drug-addicted people and in a group of healthy people, and the research of interrelation between motivation-need sphere and self-attitude of an individual in drug dependence.

Based on the study of interconnection between motivation-need sphere and self-attitude of an individual, the results of the research have been presented, major characteristics are distinguished and described, the mechanism of changing motivation-need sphere and self-attitude of an individual has been studied. It is revealed that in drug dependence condition significance of the personality is not important for an individual, and social attitude is represented through disharmonious orientations. The paper also proves subject-object orientation of relations and interrelation between motivation-need sphere and self-attitude of an individual in drug dependence condition.

НАШИ АВТОРЫ

Аверина Мария Николаевна, аспирант.

Адрес: Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, 432700, Россия, Ульяновск, площадь 100-летия со дня рождения В.И. Ленина, дом 4.

E-mail: aver280@mail.ru

Ахметжанова Галина Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и методик преподавания.

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445000, Россия, г. Тольятти, Фрунзе 2г.

E-mail: g.v.ahmet@mail.ru

Белоусова Софья Сергеевна, аспирант кафедры «Социальная и дифференциальная психология».

Адрес: Российский университет дружбы народов, 117198, Россия, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6.

Тел.: 89277733200

E-mail: grigoreva.sofya@mail.ru

Буланова Дарья Дмитриевна, аспирантка кафедры «Дошкольная педагогика и психология».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, Россия, 445667, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-93-18

E-mail: darja.bulanova@yandex.ru

Волкова Елена Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Бизнес-информатика и математика».

Адрес: Тюменский государственный нефтегазовый университет, 625000, Россия, г. Тюмень, ул. Мельникайте, 72.

Тел.: (3452) 20-91-27

E-mail: volkova_elena63@mail.ru

Забродина Лилия Николаевна, кандидат педагогических наук, ассистент кафедры «Социально-экономические и гуманитарные дисциплины».

Адрес: Ханты-Мансийская государственная медицинская академия, 628011, Россия, Ханты-Мансийск, ул. Мира, 40.

E-mail: liliyazabrodina@mail.ru

Захарова Ольга Алексеевна, кандидат педагогических наук, начальник управления дистанционного обучения и повышения квалификации.

Адрес: Донской государственный технический университет, 344000, Россия, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1.

E-mail: oz64@mail.ru

Знаемская Оксана Алексеевна, аспирант, заместитель директора Лицея по учебно-воспитательной работе.

Адрес: Благовещенский государственный педагогический университет, Россия, Благовещенск, ул. Ленина, 104.

E-mail: znaemskaja@mail.ru

Ибатова Айгуль Зуфаровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Естественно-научные и гуманитарные дисциплины».

Адрес: Филиал Тюменского государственного нефтегазового университета, 628400, Россия, Сургут, ул. Энтузиастов, 38.

E-mail: aigoul@rambler.ru

Кадыров Руслан Васитович, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общепсихологических дисциплин.

Адрес: Тихоокеанский государственный медицинский университет, 690002, Россия, Владивосток, пр-т Острякова, 2.

Тел.: 89143438540

E-mail: rusl-kad@yandex.ru

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

Адрес: Тюменский государственный нефтегазовый университет, 625000, Россия, г. Тюмень, ул. Мельникайте, 72.

Тел.: (3452) 20-91-27

E-mail: konev@tsogu.ru

Кудинов Сергей Иванович, доктор психологических наук, профессор кафедры «Социальная и дифференциальная психология».

Адрес: Российский университет дружбы народов, 117198, Россия, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6.

E-mail: grigoreva.sofya@mail.ru

Курूसь Ирина Александровна, аспирант кафедры психологии и педагогики.

Адрес: Новосибирский государственный технический университет, 630073, Россия, Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20.

E-mail: irina_kurus@rambler.ru

Медведев Андрей Витальевич, кандидат технических наук, доцент кафедры «Транспортные и технологические системы».

Адрес: Тюменский государственный нефтегазовый университет, 625000, Россия, г. Тюмень, ул. Мельникайте, 72.

Тел.: (3452) 20-91-27

E-mail: medvedev_av@tsogu.ru

Мерданов Шахбуба Магомедкеримович, доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой «Транспортные и технологические системы».

Адрес: Тюменский государственный нефтегазовый университет, 625000, Россия, г. Тюмень, ул. Мельникайте, 72.

Тел.: (3452) 20-91-27

E-mail: merdanov@tsogu.ru

Некрасова Илона Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Менеджмент образования и психология».

Адрес: Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования, 83000, Донецкая народная республика, Донецк, улица им. Артема, 129-А.

E-mail: inn1769@mail.ru

Никитина Юлия Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445667, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: 89879664174

E-mail: julia-722598@yandex.ru

Пилюгина Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Теория и методика обучения и воспитания».

Адрес: Саратовский областной институт развития образования, Россия, 410031, Саратов, ул. Большая Горная, 1.

E-mail: svpilugina@rambler.ru

Пчелинцева Евгения Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Психология и педагогика», докторант.

Адрес: Ивановская государственная медицинская академия, 153012, Россия, Иваново, ГСП, Шереметьевский проспект, д. 8.

E-mail: Ksenn1@yandex.ru

Сергеева Марина Владимировна, аспирант кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии.

Адрес: Курский государственный медицинский университет, Россия, г. Курск, ул. Карла Маркса, 3.

Тел.: 89207367596

E-mail: marischcka.sergeeva2011@yandex.ru

Суслова Юлия Викторовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков.

Адрес: Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани, 446007, Самарская область, г. Сызрань, ул. М. Жукова, д. 1.

Тел.: 89608127979

E-mail: jukun2010@mail.ru

Сыротюк Светлана Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Менеджмент организации», докторант.

Адрес: Тольяттинский государственный университет, 445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14.

Тел.: (8482) 53-95-93

E-mail: sirotyk_sd@mail.ru

Ушакова Ирина Анатольевна, старший преподаватель кафедры «Теория и методика обучения и воспитания».

Адрес: Саратовский областной институт развития образования, Россия, 410031, Саратов, ул. Большая Горная, 1.

E-mail: svpilugina@rambler.ru

Харисов Фираз Фахразович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры татарского языкознания.
Адрес: Казанский федеральный университет, 420111, Россия, Казань, ул. Кремлевская, 18.
Тел.: 89656050989
E-mail: harisov.52@mail.ru

Харисова Чулпан Мухаррамовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры татарского языкознания.
Адрес: Казанский федеральный университет, 420111, Россия, Казань, ул. Кремлевская, 18.
Тел.: 89053172206
E-mail: c.harisova@yandex.ru

Чанилова Наталия Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Теория и методика обучения и воспитания».
Адрес: Саратовский областной институт развития образования, Россия, 410031, Саратов, ул. Большая Горная, 1.
E-mail: svpilugina@rambler.ru

Шайхлисламова Лилия Финадовна, аспирант кафедры лингвистики и информационных технологий факультета иностранных языков и регионоведения.
Адрес: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, 119192, Россия, Москва, Ломоносовский пр., 31, кор. 1.
Тел.: 89165195979
E-mail: lillie9@mail.ru

Шакирова Гульнара Расиховна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры татарского языкознания.
Адрес: Казанский федеральный университет, 420111, Россия, Казань, ул. Кремлевская, 18.
Тел.: 89534075669
E-mail: shakirova25@mail.ru

OUR AUTHORS

Akhmetzhanova Galina Vasilievna, Doctor of Sciences (Education), Professor, Head of Chair of pedagogy and teaching methods.

Address: Togliatti State University, 445000, Russia, Togliatti, Frunze Street, 2g.

E-mail: g.v.ahmet@mail.ru

Averina Mariya Nikolaevna, postgraduate student.

Address: I.N. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, 432700, Russia, Ulyanovsk, Square of the 100th anniversary of V.I. Lenin's birth, 4.

E-mail: aver280@mail.ru

Belousova Sofya Sergeevna, postgraduate student of Chair "Social and differential psychology".

Address: Peoples' Friendship University of Russia, 117198, Russia, Moscow, Miklukho-Makhlai Street, 6.

Tel.: 89277733200

E-mail: grigoreva.sofya@mail.ru

Bulanova Daria Dmitrievna, post-graduate student of chair "Preschool pedagogy and psychology".

Address: Togliatti State University, Russia, 445667, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: (8482) 53-93-18

E-mail: darja.bulanova@yandex.ru

Chanilova Nataliya Grigorievna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Head of Chair "Theory and methods of teaching and education".

Address: Saratov Regional Institute of Development of Education, Russia, 410031, Saratov, Bolshaya Gornaya Street, 1.

E-mail: sypilugina@rambler.ru

Ibatova Aigul Zufarovna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair "Sciences and Humanities".

Address: Surgut Branch of Tyumen State Oil and Gas University, 628400, Russia, Surgut, Entuziastov Street, 38.

E-mail: aigoul@rambler.ru

Kadyrov Ruslan Vasitovich, PhD (Psychology), Associate Professor, Head of Chair of general psychology disciplines.

Address: Pacific State Medical University, 690002, Russia, Vladivostok, Prospekt Ostryakova, 2.

Tel.: 89143438540

E-mail: rusl-kad@yandex.ru

Kharisov Firaz Fakhrazovich, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, professor of Chair of Tatar linguistics.

Address: Kazan Federal University, 420111, Russia, Kazan, Kremlyovskaya Street, 18.

Tel.: 89656050989

E-mail: harisov.52@mail.ru

Kharisova Chulpan Mukharramovna, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, professor of Chair of Tatar linguistics.

Address: Kazan Federal University, 420111, Russia, Kazan, Kremlyovskaya Street, 18.

Tel.: 89053172206

E-mail: c.harisova@yandex.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

Kudinov Sergey Ivanovich, Doctor of Sciences (Psychology), professor of Chair "Social and differential psychology".

Address: Peoples' Friendship University of Russia, 117198, Russia, Moscow, Miklukho-Makhlai Street, 6.

E-mail: grigoreva.sofya@mail.ru

Kurus Irina Alexandrovna, postgraduate student of Chair of psychology and pedagogy.

Address: Novosibirsk State Technical University, 630073, Russia, Novosibirsk, K. Marks Prospekt, 20.

E-mail: irina_kurus@rambler.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@tsoгу.ru

Nekrasova Iona Nikolayevna, PhD (Psychology), Associate Professor, Head of Chair “Management of Education and Psychology”.

Address: Donetsk Republican Institute of Supplementary Pedagogical Education, 83000, Donetsk People's Republic, Donetsk, Artem Street, 129-A.

E-mail: inn1769@mail.ru

Nikitina Yuliya Anatolievna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Theory and methodology of teaching foreign languages and cultures”.

Address: Togliatti State University, 445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya Street, 14.

Tel.: 89879664174

E-mail: julia-722598@yandex.ru

Pchelintseva Evgeniya Vladimirovna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Psychology and pedagogy”, doctoral candidate.

Address: Ivanovo State Medical Academy, 153012, Russia, Ivanovo, GSP, Sheremetievsky Prospekt, 8.

E-mail: Ksenn1@yandex.ru

Pilyugina Svetlana Anatolievna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “Theory and methods of teaching and education”.

Address: Saratov Regional Institute of Development of Education, Russia, 410031, Saratov, Bolshaya Gornaya Street, 1.

E-mail: svpilugina@rambler.ru

Sergeyeva Marina Vladimirovna, postgraduate student of Chair “Psychology of health and correctional psychology”.

Address: Kursk State Medical University, Russia, Kursk, Karl Marks Street, 3.

Tel.: 89207367596

E-mail: marischcka.sergeeva2011@yandex.ru

Shaikhlislamova Liliya Finadovna, postgraduate student of Chair of linguistics and information technologies of the faculty “Foreign languages and regional studies”.

Address: M.V. Lomonosov Moscow State University, 119192, Russia, Moscow, Lomonosovski Prospekt, 31, building 1.

Tel.: 89165195979

E-mail: lillie9@mail.ru

Shakirova Gulnara Rasihovna, PhD (Pedagogy), senior lecturer of Chair of Tatar linguistics.

Address: Kazan Federal University, 420111, Russia, Kazan, Kremlyovskaya Street, 18.

Tel.: 89534075669

E-mail: shakirova25@mail.ru

Suslova Yuliya Viktorovna, senior teacher of Chair of foreign languages.

Address: Military Educational-Research Centre of Air Force “Professor N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy” (branch in Syzran), 446007, Samara region, Syzran, Marshal Zhukov Street, 1.

Tel.: 89608127979

E-mail: jukun2010@mail.ru

Syrotyuk Svetlana Dmitrievna, PhD (Pedagogy), Associate Professor, assistant professor of Chair “Management of Organization”, doctoral candidate.

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

Tel.: (8482) 53-95-93

E-mail: sirotyk_sd@mail.ru

Ushakova Irina Anatolievna, senior lecturer of Chair “Theory and methods of teaching and education”.

Address: Saratov Regional Institute of Development of Education, Russia, 410031, Saratov, Bolshaya Gornaya Street, 1.

E-mail: svpilugina@rambler.ru

Volkova Elena Evgenievna, PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair “Business-informatics and mathematics”.
Address: Tyumen State Oil and Gas University, 625000, Russia, Tyumen, Melnikayte Street, 72.
Tel.: (3452) 20-91-27
E-mail: volkova_elena63@mail.ru

Zabrodina Liliya Nikolaevna, PhD (Pedagogy), assistant of the Chair “Socio-economic Sciences and Humanities”.
Address: Khanty-Mansiysk State Medical Academy, 628011, Russia, Khanty-Mansiysk, Mira Street, 40.
E-mail: liliyazabrodina@mail.ru

Zakharova Olga Alekseevna, PhD (Pedagogy), Head of Department of distant learning and occupational study.
Address: Don State Technical University, 344000, Russia, Rostov-on-Don, Gagarin Square, 1.
E-mail: oz64@mail.ru

Znaemskaya Oksana Alekseevna, postgraduate student, Vice Director for Academic and Educational Affairs of Lyceum.
Address: Blagoveshchensk State Pedagogical University, Russia, Blagoveshchensk, Lenin Street, 104.
E-mail: znaemskaja@mail.ru