



Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий (International Standard Serial Numbering – ISSN) с присвоением международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов Уральского государственного педагогического университета:

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса научного цитирования** (РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки, id=30801

Журнал включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486677.

Включен в Объединенный каталог «Пресса России». Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства науки и высшего образования РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор педагогических наук, профессор

А. П. УСОЛЬЦЕВ

главный редактор

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА

заведующий отделом перевода

кандидат педагогических наук, доцент, Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Н. Н. ВАСЯГИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Л. В. ВОРОНИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. Г. ГЕЙН	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ю. Н. ГАЛАГУЗОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат технических наук, доцент	Н. Н. ДАВЫДОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	В. А. ДАЛИНГЕР	(Омск, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. М. ИГОШЕВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор наук	Г. Т. КЛИНКОВ	(Пловдив, Болгария)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	И. Г. ЛИПАТНИКОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	М. А. МОСИНА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. ОСПЕННИКОВА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. С. ПУРЫШЕВА	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ф. Д. РАССКАЗОВ	(Сургут, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Н. СЕРГЕЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. А. СИМОНОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. Е. СТАРИЧЕНКО	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Г. ТАГИЛЬЦЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук	Л. ЦВЕТАНОВА- ЧУРУКОВА	(Благоевград, Болгария)
доктор наук, профессор	Цинь Хэ	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. А. ЮГОВА	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University
**PEDAGOGICAL EDUCATION
IN RUSSIA**

2018. № 9

EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor
A. P. USOLTSEV
Editor-in-Chief

Candidate of Philology, I. S. PIROZHKOVA
Head of Translation Department

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	N. N. VASYAGINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	L. V. VORONINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	YU. N. GALAGUZOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. G. GEIN	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor	N. N. DAVYDOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	V. A. DALINGER	(Omsk, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. M. IGOSHEV	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	G. T. KLINKOV	(Plovdiv, Bulgaria)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	I. G. LIPATNIKOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	M. A. MOSINA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. OSPENNIKOVA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. S. PURYSHEVA	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	F. D. RASSKAZOV	(Surgut, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. N. SERGEEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. A. SIMONOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. E. STARICHENKO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. G. TAGILTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy	L. TSVETANOVA- CHURUKOVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
PhD, Professor	QIN HE	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. A. YUGOVA	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Долженко Р. А., Сальцев А. А.	
Новые направления развития наставничества в РФ	6
Корзенникова И. Н.	
Особенности процесса формирования межкультурной коммуникативной компетенции	13
Набойченко Е. С.	
Формирование нравственно-патриотических качеств у студентов	25
Пашкова А. Д.	
Проблемы национальной системы образования в зеркале американского медиадискурса	33

УПРАВЛЕНИЕ И ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ

Блинова О. А., Бедрина Е. В., Сабирова Е. С.	
Организация методической работы в детском саду как инструмент управления кадровым потенциалом персонала дошкольного кадрового учреждения	38

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

Карапетян Л. В., Глотова Г. А.	
Особенности эмоционально-личностного благополучия педагогов	44
Садовникова Т. Ю., Карабанова О. А., Бурменская Г. В., Захарова Е. И., Алмазова О. В., Долгих А. Г., Молчанов С. В.	
Детско-родительские отношения как условие формирования отношения к родительской позиции матери у девушек в период вхождения во взрослость	52

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Безрукова О. А., Кусова М. Л., Ускова О. А.	
Обучение русскому языку в начальной школе: к проблеме соответствия содержания обучения ФГОС НОО (на примере образовательной программы «Начальная школа XXI века»)	62

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Основина Т. Ю.	
Матричный подход в проектировании компетентностного развития студента, обучающегося по направлению подготовки «Управление персоналом организации»	68

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Коротаева Е. В., Андрюнина А. С.	
О сопровождении в процессе профессионального становления педагогов	74

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Водяха С. А., Водяха Ю. Е.	
Особенности математической тревожности у креативных школьников	80
Ершова И. А., Морозова Н. Э., Садкина Т. М.	
Исследование связи самооценки и стрессоустойчивости подростков с их представлениями о родительском отношении	86
Зеер Э. Ф., Ларионова С. В.	
Психологические особенности саморегуляции курсантов образовательных организаций деонтологического типа	92

Любякин А. А., Бердюгина О. Г., Дубинина Н. О.	
Исследование субъективного ощущения одиночества и адаптивности у студентов	101

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Брызгалова С. О., Сазонов Н. И., Сазонова С. Л., Энгин Ю. В.	
Реабилитация и абилитация инвалидов в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности в муниципальном образовании	108
Максимова Н. А.	
Инклюзивное образование в России: история, состояние и риски	113
Токарская Л. В., Тенкачева Т. Р., Григорьева Д. И.	
Исследование жизнестойкости подростков с тяжелыми нарушениями речи	121
Филютина Т. Н.	
Развитие сюжетно-ролевой игры дошкольников в условиях инклюзивного образования	131

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Лисовская А. И., Овчинникова Л. П., Михелькевич В. Н.	
Алгоритм выбора тематики творческих проектов учащихся в учреждениях дополнительного образования	138

РЕЦЕНЗИИ

Дорохова Т. С.	
Воспитательная система А. С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования (о результатах юбилейной конференции)	144
Соколова О. Л., Каримова Г. А.	
Согласование глагольных форм французского языка в профессиональной подготовке будущих учителей и переводчиков	151
Информация для авторов	156

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.048(47)
ББК 4404(2Рос)

ГРНТИ 14.15.15

Код ВАК 13.00.01

Долженко Руслан Алексеевич,

доктор экономических наук, заведующий кафедрой экономики труда и управления персоналом, Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45; e-mail: rad@usue.ru.

Сальцев Андрей Александрович,

старший преподаватель кафедры экономики труда и управления персоналом, Уральский государственный экономический университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45; e-mail: poloz@bk.ru.

НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА В РФ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: система наставничества; наставники; наставничество; передача знаний; визионерство.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрено содержание наставничества как вида деятельности, представлены современные подходы к выделению типов наставников, их роли и функций в современных условиях. Основой для анализа послужили работы отечественных и зарубежных исследователей, опыт крупных российских компаний в развитии системы наставничества для передачи опыта от действующих сотрудников к новым, а также наработки во взаимодействии педагогов с обучаемыми в вузовских, школьных и прочих образовательных организациях. В условиях необходимости качественного рывка отечественной системы экономических и производственных отношений показано, что роли наставника и наставляемого должны претерпеть значительные изменения. Одним из направлений определения векторов развития системы наставничества в будущем должен стать, по мнению авторов, такой элемент, как «лаборатория наставничества», которая позволит понять направления его трансформации с помощью использования специальных техник и практик. По авторскому мнению, сделать это можно в рамках новых институциональных структур в области наставничества: институтов, лабораторий, исследовательских центров и др. Одним из таких образований является Лаборатория наставничества, которая была сформирована в рамках соглашения между Фондом поддержки талантливых детей и молодежи «Золотое сечение», Уральским государственным экономическим университетом и Уральским государственным педагогическим университетом. Лаборатория наставничества организует проектирование развития кадрового потенциала территорий по следующим направлениям: выявление талантливых и мотивированных детей, обеспечение их дальнейшей мотивации к обучению и профессиональной ориентации; формирование совместно с предприятиями всех типов практических задач для детских и молодежных проектных групп; раннее профессиональное погружение на предприятия, разработка совместно с предприятиями и властью мер по удержанию и привлечению молодых людей и т. д.

Dolzhenko Ruslan Alekseevich,

Doctor of Economics, Head of Department of Labour Economics and Human Resources Management, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia.

Saltsev Andrey Aleksandrovich,

Senior Lecturer, Department of of Labour Economics and Human Resources Management, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia.

THE NEW DIRECTION OF MENTORING DEVELOPMENT IN THE RUSSIAN FEDERATION

KEYWORDS: Mentoring system; mentor; mentoring; knowledge transfer; visionary.

ABSTRACT. The article studies the content of mentoring as a type of activity, presents modern approaches to identifying the types of mentors, their role and functions in modern world. The basis for the analysis is the works of domestic and foreign researchers, the experience of large Russian companies in the development of the mentoring system for sharing experience with new employees, as well as working together with teachers in universities, schools and other educational organizations. Due to the need for a breakthrough in the domestic system of economic and production relations, it is shown that the role of a mentor and a mentee must undergo significant changes. One of the directions for the development of the mentoring system in future should be, in the opinion of the authors, a "mentoring laboratory" that will help understand the ways of its transformation through the use of special techniques and practices. Such "Mentoring Laboratory" was established in the frames of the contract between the Fund for Talented Children and Youth Support "The Golden Ratio", Ural State University of Economics and Ural State Pedagogical University. The Mentoring Laboratory contributes to the development of the human resources potential in the region in the following ways: it searches for talented and motivated children, enhancing their motivation to learning and career choice; it identifies all the types of practical tasks for children's and teenagers' groups; it provides early immersion into profession in a factory and develops measures to attract and retain staff, etc.

Введение

Значение различных форм и методов передачи знаний и опыта от одного человека другому крайне велико. Именно они закладывают возможности для проявления социального характера жизнедеятельности человечества. Развитие общественных отношений приводит к необходимости пересмотра традиционных подходов к их использованию, начиная от системы образования, способов самообразования, корпоративных подходов к трансляции опыта и всего остального, что позволяет одному субъекту передать, а другому – получить необходимые знания, навыки, умения. Одной из таких форм традиционно являлась система наставничества, которая в широком смысле представляет собой обобщенную форму качественных отношений между субъектом и объектом развития, а в узком трактуется как деятельность по передаче знаний и опыта от эксперта к новичку в организации. Вне зависимости от подхода, с нашей точки зрения, действующие представления о сути и назначении наставничества требуют значительной корректировки, для того чтобы из формы передачи социального капитала оно могло стать методом его приращения. Отметим, что данная тема крайне актуальна, в том числе в связи с тем, что президент РФ на заседании Госсовета и комиссии по мониторингу достижения целевых показателей социально-экономического развития подчеркнул: «...считаю необходимым подумать, как нам возродить институт наставничества. Многие из тех, кто успешно трудится на производстве, уже проходили эту школу, и нам нужны современные формы передачи опыта на предприятиях» [11]. Эта тема привлекает активное внимание и ученых, которые рассматривают ее с разных сторон: школьной педагогики [5; 6; 8], вузовского образования [1; 3], бизнеса [7; 9; 10; 13] и др.

В первой части работы мы рассмотрим содержание понятия «наставничество», формы его реализации, а также функции и тактики наставничества. Во второй – представим авторское видение новых подходов к наставничеству, а также опишем организацию, которая должна заниматься стратегическим прототипированием практик наставничества в новых условиях, речь идет о проекте «лаборатория наставничества».

Базовые понятия, связанные с наставничеством

Наставничество достаточно широко трактуется в различных подходах в зависимости от сферы применения подобного вида деятельности. С точки зрения толкового словаря Даля «наставить – наставлять кого,

научать, поучать, учить, руководить, давать наставленья» [4]. Близкое по звучанию понятие «настоять – настаивать, чему или над чем, начальствовать, управлять, добиваться своей цели вопреки воли другим» тоже имеет пересечения с деятельностью по наставничеству, потому что научить – значит изменить передать/навязать человеку новые представления, зачастую через преодоление сопротивления. У слова «настоять» есть и другое значение – «добиться нужной концентрации и состояния». Далее мы рассмотрим функции наставничества, одна из которых связана с трансляцией, передачей ценностей от наставника к наставляемому, переходу последнего в новое состояние и в этом значении между «наставлять» и «настаивать» наблюдается еще больше общего.

Если же рассмотреть различные научные определения понятия «наставничество», то можно убедиться в том, что существуют различные трактовки, в зависимости от тех акцентов, на которые обращают внимание исследователи.

В частности, зарубежные исследователи Меггинсон и Клаттербак под наставничеством понимают независимую помощь, оказываемую одним человеком другому в развитии, знаниях, работе, мышлении [16]. С точки зрения Брода, наставничество – это набор полезных поведенческих методов, используемых одним человеком для долгосрочного развития и устремлений личности [2].

Узкое значение наставничества как особой практики, которую используют организации, отражено в следующем определении: наставничество – индивидуальная работа с впервые принятыми для замещения вакантных должностей работниками, не имеющими стажа, или с вновь назначенными (переведенными) на другие должности работниками с целью расширения (освоения новых) служебных обязанностей, овладения новыми практическими навыками, которая проводится наиболее опытными и профессионально подготовленными специалистами-наставниками из числа работников внутренних структурных подразделений. Другими словами, наставничество – это инструмент развития сотрудников, с помощью которого происходит передача знаний от наставника к сотруднику. Его цель – упорядочивание процесса развития профессиональных компетенций, развитие способности самостоятельно и качественно выполнять возложенные на сотрудника задачи по занимаемой должности; адаптация к корпоративной культуре, усвоение традиций и правил поведения в организации; оптимизация рабочего времени персонала за счет за-

крепления функции обучения новых сотрудников за конкретно выделенным человеком.

Более широкая и подробная трактовка, которую предложили Боземан и Фени, подразумевает, что наставничество есть процесс неофициальной передачи знания, социального капитала и психосоциальной поддержки, воспринятой реципиентом как релевантной для работы, карьеры или профессионального развития; включающий неофициальную коммуникацию, обычно непосредственную и в течение длительного времени между людьми [14]. Этот вариант является более конкретным, в нем отражено значение профессиональной деятельности, оно подчеркивает неформальный характер передачи знаний. От него мы и будем отталкиваться в нашей работе.

Если посмотреть на наставничество еще более широко, в контексте проблем, стоящих перед организациями, населенными пунктами, регионами страны, то можно сделать предположение, что оно может выступить как инструмент работы с кадровым потенциалом, и тогда наставничество в широком контексте можно трактовать как систему мер по выявлению, поддержке развития, социализации и сохранения кадрового потенциала территорий.

Ключевую роль в системе наставничества играет наставник, который может выступать в разных позициях. Традиционный наставник на предприятии – это давно работающий эксперт, который хорошо знает реальное производство, выступает в качестве специалиста, к которому обращаются по вопросам, связанными с текущими технологиями. Именно такой наставник знакомит обучаемого сотрудника с историей и структурой организации, правилами внутреннего трудового распорядка, внутренними нормативны-

ми документами, особенностями деятельности подразделения, коллективом подразделения, его традициями, расположением помещений, рабочим местом сотрудника. Как правило, по ходу своей деятельности такой наставник фиксирует результаты деятельности наставляемого, ведет дневник, составляет отчет по результатам наставничества, предоставляемый руководителю подразделения, в котором работает обучаемый сотрудник.

В условиях постоянного прогресса, смены технологических укладов подобного наставничества уже недостаточно, более того, оно может выступать в качестве сдерживающего, консервативного фактора.

На смену такому типу наставников пришли так называемые «руководители кружков», которые владеют педагогическими технологиями, активно используют коучинг [2, с. 58], высоко мотивированы, используют объединяющие, командообразующие практики, привлекают к себе молодежь, так как позволяют ее представителям провести время с пользой.

Предприятиям зачастую не хватает наставников нового типа, так называемых футурологов, которые хорошо знают перспективы развития рынков и технологий, крайне осведомлены о тенденциях в отрасли, но, как правило, находятся в конфликте с современными производственными системами, так как отталкиваются от их отсталости.

Чистый тип наставника условен, так как на практике отдельные характеристики разных типов проявляют себя в совокупности. Кроме того, выделяют различные тактики наставничества, которые могут использоваться в зависимости от целей, задач наставника, особенностей наставника и наставляемого. Можно выделить следующие тактики (рисунок 1).



Рис. 1. Базовые тактики наставничества

Аналогом подобного подхода к выделению тактик наставничества является система моделей наставничества С. Бюэлла, который выделяет модели клона, возвращающего (семьи), дружбы, ученичества [17].

Преимущества использования наставничества отличаются в зависимости от субъекта, так для организации это:

- поддержка традиций и следование корпоративным ценностям;
- сокращение времени на подготовку персонала;
- повышение качества подготовки и квалификации персонала, снижение количества сбоев в работе;
- мотивация сотрудников и командообразование;
- лично ориентированное развитие сотрудников;
- адаптация личности к ценностям организационной культуры;
- повышение лояльности по отношению к организации и вовлеченности работников в трудовую деятельность;
- передача опыта от одного сотрудника другому, с сохранением его в организации;
- поддержка прочих развивающих видов деятельности среди персонала.

Для сотрудника эффективное наставничество обеспечивает:

- сокращение срока адаптации к ново-

му коллективу, процессам, продуктам, что позволит получить через 2–3 месяца лояльного и подготовленного сотрудника;

- развитие позитивного отношения к работе; способностей самостоятельно и качественно выполнять возложенные задачи в соответствии с занимаемой должностью;
- получение информации о специфике и особенностях новых процессов, продуктов, перспективах развития;
- поддержка со стороны более опытных коллег;
- обучение через ролевую модель;
- быстрое усвоение требований организационной культуры компании;
- развитие уверенности в себе;
- возможность быть услышанным и принятым другими.

И, наконец, для наставника, это:

- развитие новых навыков и понимания, умения слушать и слышать;
- удовлетворение от содействия развития других;
- использование своих знаний, навыков, умений для развития других;
- предоставление возможности быть в курсе новых событий в разных частях организации.

Базовыми компонентами системы наставничества в организации являются (рисунок 2).

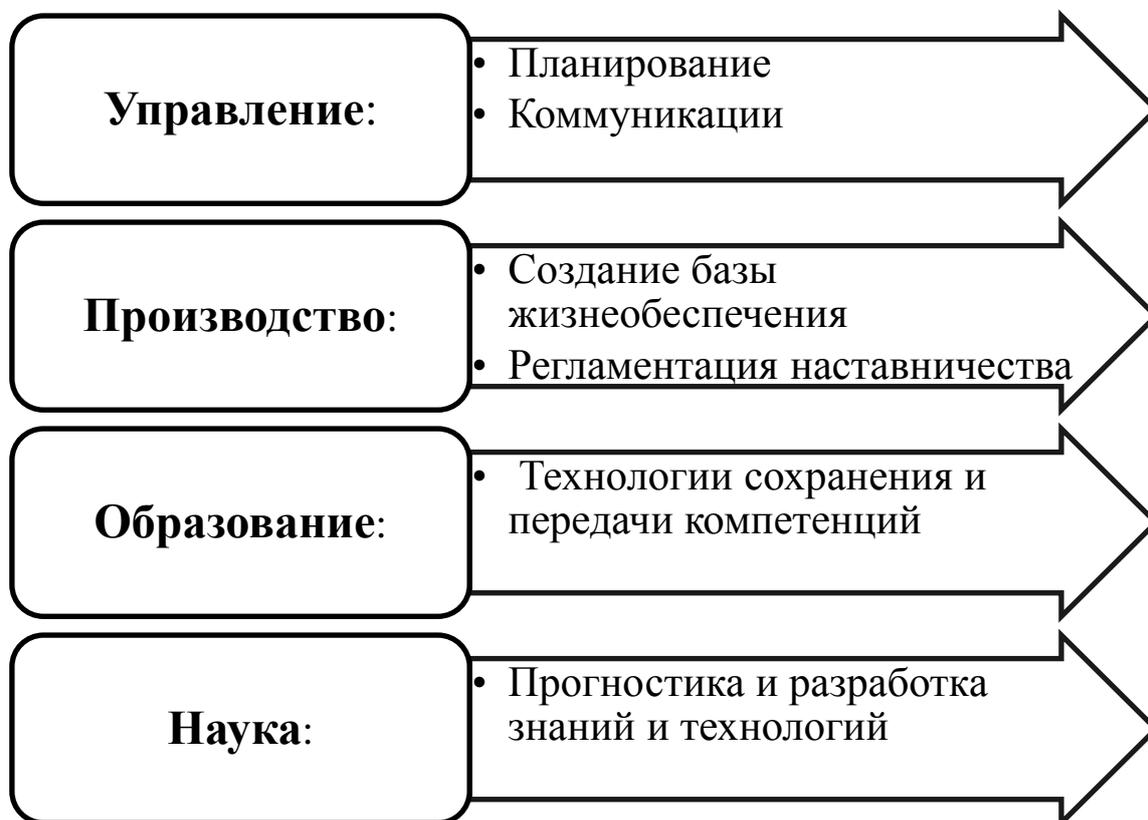


Рис. 2. Базовые компоненты системы наставничества

С учетом анализа практик использования наставничества на промышленных предприятиях РФ, которые были представлены на проектных сессиях Лаборатории наставничества в УрГЭУ и УрГПУ, нами были выделены следующие нерешенные проблемы в данной области:

- Развитие практик наставничества и программ опережающей модернизации производств на предприятиях зачастую противоречат друг другу, не позволяют персоналу подготовиться к будущему.

- Развитие наставничества на предприятиях и профессиональной ориентации в образовательных организациях не связаны с программами комплексного развития территорий.

- Развитие экономики страны требует глубокого взаимопроникновения и взаимообогащения производственных и образовательных систем, однако этого не происходит, в том числе из-за противопоставления педагогических практик, используемых на предприятиях и в школах, колледжах, вузах.

- Развитие глобализации приводит к необходимости действовать в мультикультурной среде, однако действующие практики наставничества не готовы к подобному взаимодействию с представителями других стран, культур [12].

- Технологии обновляются так быстро, что новые работники обладают навыками, которых у наставников нет, поэтому можно говорить о реверсивном обмене опытом и практиками, когда наставляемый обучает наставника.

- Наставничество как форма взаимодействия существует в школах, университетах, на предприятиях, однако никакой преемственности между ними не существует, практики наставничества между учителями и учениками, студентами и преподавателями, специалистами и новичками значительно отличаются друг от друга.

Для решения обозначенных проблем необходимо проведение соответствующих исследований, анализ и обобщение передовых практик. Сделать это можно, по нашему мнению, в рамках новых институциональных структур в области наставничества: институтов, лабораторий, исследовательских центров и др. Одним из таких образований является Лаборатория наставничества, которая была сформирована в рамках соглашения между Фондом поддержки талантливых детей и молодежи «Золотое сечение», Уральским государственным экономическим университетом и Уральским государственным педагогическим университетом.

Лаборатория наставничества – это системный проект, позволяющий определить кадровую политику развития террито-

рий региона в соответствии с особенностями, амбициями и возможностями муниципалитетов, находящихся в них предприятиях крупного, среднего и малого бизнеса, активной общественности и предприятиями социальной сферы.

Логика работы Лаборатории наставничества

Предполагается, что Лаборатория наставничества по заказу территории организует проектирование развития кадрового потенциала территорий, используя научную базу УрГЭУ и УрГПУ, технологии проектирования Фонда «Золотое сечение». В соответствии с полученными данными на территории будет организована работа по следующим направлениям:

- выявление талантливых и мотивированных детей, обеспечение их дальнейшей мотивации к обучению и профессиональной ориентации на территории;

- формирование совместно с предприятиями всех типов практических задач для детских и молодежных проектных групп;

- раннее профессиональное погружение на предприятия. Подготовка на предприятиях наставников для работы со школьниками;

- технологии наставничества на предприятиях в условиях модернизации;

- разработка совместно с предприятиями и властью мер по удержанию и привлечению молодых людей.

Отдельно следует заострить внимание на месте Лаборатории наставничества в программах развития кадрового потенциала территорий, она будет задействована:

- в разработке и проведении стратегических сессий по проектированию развития кадрового потенциала территорий;

- в подготовке школьных учителей, преподавателей дополнительного образования и средне-специальных учебных заведений методом проектного обучения по стандартам кружкового движения НТИ;

- в помощи в продвижении талантливых детей через программы поддержки одаренности в регионе и стране;

- в обучении наставников на предприятиях;

- в методической поддержке служб персонала по администрированию наставничества;

- в помощи в создании на предприятиях проектных групп опережающей модернизации;

- в методическом обеспечении взаимодействия образовательных учреждений и предприятий.

Стратегирование территории в рамках деятельности Лаборатории наставничества

будет проводиться в форме деловой игры с инициативной группой на территории, которая позволит сформировать задачи стратегического развития через проблематизацию актуальных тематик для региона, а также через выявление и интервьюирование основных субъектов территории. Выявленные перспективные направления развития территорий в дальнейшем будут учитываться при проведении смен в «Золотом сечении», в ходе реализации детско-взрослых проектных групп. Предполагается, что для муниципалитетов будут проводиться сессии по выработке стратегических направлений развития территории, в ходе которых будет выработана дорожная карта развития территории и сформулированы задачи для развития кадрового потенциала территории.

Кроме того, в рамках лаборатории планируется реализация ряда исследований по тематикам: «Компетенции наставника будущего», «Перспективные практики наставничества на промышленных предприятиях», «Направления оценки эффективности использования наставничества в организации».

Заключение

Такова общая характеристика системы наставничества, которая позволяет сделать

вывод о том, что текущих наработок в этой области недостаточно для ответа на вызовы, брошенные перед нашей страной, регионами, отдельными организациями. Проведенный нами обзор практик ряда промышленных предприятий Свердловской области показал, что, несмотря на их результативность, ни одна из них не представляет собой системного решения, позволяющего решать проблемы и достигать цели всем задействованным субъектам системы наставничества в регионе.

Исходя из этого необходимо дальнейшее развитие системы наставничества, которая должна затрагивать все группы населения, начиная от детского возраста, заканчивая состоявшимися профессионалами, которые достигли апогея в своей профессиональной деятельности. Определение перспективных направлений развития наставничества невозможно без научно обоснованных мероприятий, определения перспективного видения всей системы общественных отношений. С нашей точки зрения, именно Лаборатория наставничества сможет реализовать подобные цели, оставаясь с одной стороны не вовлеченным субъектом, с другой – используя научно обоснованный инструментальный исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бевз Е. В. Наставничество как условие профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 9. – С. 8–10.
2. Брод Р. Коучинг и наставничество в профессиональном развитии менеджеров: проблемы и возможности // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. – № 7. – С. 57–64.
3. Бутенко В. С., Бутенко О. С. Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации // Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 4. – С. 248–255.
4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : избр. ст. / В. И. Даль ; совмещ. ред. изд. В. И. Даля и И. А. Бодуэна де Куртенэ ; [науч. ред. Л. В. Беловинский]. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2009. – 573 с.
5. Долгушева А. Н., Кадневский В. М., Сергиенко Е. И. Наставничество как педагогический феномен: история и современность // Вестник Омского университета. – 2013. – № 4 (70). – С. 264–268.
6. Золотарева Н. Н. Наставничество как фактор становления молодого педагога // Образование в современной школе. – 2012. – № 8. – С. 9–11.
7. Иванова Н. Л., Патоша О. И. Наставничество как фактор самоопределения личности в бизнесе // Психология обучения. – 2012. – № 12. – С. 88–99.
8. Круглова И. В. Наставничество в повышении профессиональной компетентности молодого учителя // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 1. – С. 25–27.
9. Липецкий Ю. Как убить двух зайцев одним выстрелом или наставничество в условиях бизнеса // Управление персоналом. – 2007. – № 4. – С. 64–67.
10. Лопарева Д. Наставничество: возрождаем традиции // Кадровик. – 2008. – № 2–2. – С. 19–28.
11. Материалы совместного заседания Государственного совета и Комиссии при Президенте по мониторингу достижения целевых показателей социально-экономического развития России, 23 дек. 2013 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gosman.ru/politics?news=33753>.
12. Спасибкина С. Н. Наставничество как институт психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. – 2005. – № 94. – С. 114–119.
13. Сулейманова Н. Как сделать наставничество эффективным // Кадровик. – 2012. – № 9. – С. 77–83.
14. Урмина И. А., Горелова Н. Н. Наставничество, его значение в истории и современности // Социальная политика и социология. – 2010. – № 7 (61). – С. 85–94.
15. Buell C. Models of Mentoring in Communication // Communication review. – 2004. – № 53 (1). – С. 56–73.
16. Clutterbuck D. and Megginson D. Making Coaching Work: Creating a Coaching Culture. – London : CIPD, 2005.

REFERENCES

1. Bevez E. V. Nastavnichestvo kak uslovie professional'noy podgotovki bakalavrov pedagogicheskogo obra-

- zovaniya // Srednee professional'noe obrazovanie. – 2011. – № 9. – S. 8–10.
2. Brod R. Kouching i nastavnichestvo v professional'nom razvitii menedzherov: problemy i vozmozhnosti // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. – 2005. – № 7. – S. 57–64.
3. Butenko V. S., Butenko O. S. Nastavnichestvo kak forma nepreryvnogo obrazovaniya i professional'noy samorealizatsii // Gumanitarnye i sotsial'nye nauki. – 2012. – № 4. – S. 248–255.
4. Dal' V. I. Tolkovyy slovar' zhivogo velikorussskogo yazyka : izbr. st. / V. I. Dal' ; sovmeshch. red. izd. V. I. Dal'ya i I. A. Boduena de Kurtene ; [nauch. red. L. V. Belovinskiy]. – M. : OLMA Media Grupp, 2009. – 573 s.
5. Dolgusheva A. N., Kadnevskiy V. M., Sergienko E. I. Nastavnichestvo kak pedagogicheskiy fenomen: istoriya i sovremennost' // Vestnik Omskogo universiteta. – 2013. – № 4 (70). – S. 264–268.
6. Zolotareva N. N. Nastavnichestvo kak faktor stanovleniya molodogo pedagoga // Obrazovanie v sovremennoy shkole. – 2012. – № 8. – S. 9–11.
7. Ivanova N. L., Patosha O. I. Nastavnichestvo kak faktor samoopredeleniya lichnosti v biznese // Psikhologiya obucheniya. – 2012. – № 12. – S. 88–99.
8. Kruglova I. V. Nastavnichestvo v povyshenii professional'noy kompetentnosti molodogo uchitelya // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2007. – № 1. – S. 25–27.
9. Lipetskiy Yu. Kak ubit' dvukh zaytsev odnim vystrelom ili nastavnichestvo v usloviyakh biznesa // Upravlenie personalom. – 2007. – № 4. – S. 64–67.
10. Lopareva D. Nastavnichestvo: vozrozhdaem traditsii // Kadrovik. – 2008. – № 2–2. – S. 19–28.
11. Materialy sovmestnogo zasedaniya Gosudarstvennogo soveta i Komissii pri Prezidente po monitoringu dostizheniya tselevykh pokazateley sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossii, 23 dek. 2013 goda [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.gosman.ru/politics?news=33753>.
12. Spasibkina S. N. Nastavnichestvo kak institut psikhologicheskoy adaptatsii inostrannykh studentov v rossiyskom vuze // Nauchnyy vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta grahdanskoy aviatsii. – 2005. – № 94. – S. 114–119.
13. Suleymanova N. Kak sdelat' nastavnichestvo effektivnym // Kadrovik. – 2012. – № 9. – S. 77–83.
14. Urmina I. A., Gorelova N. N. Nastavnichestvo, ego znachenie v istorii i sovremennosti // Sotsial'naya politika i sotsiologiya. – 2010. – № 7 (61). – S. 85–94.
15. Buell C. Models of Mentoring in Communication // Communication review. – 2004. – № 53 (1). – P. 56–73.
16. Clutterbuck D. and Megginson D. Making Coaching Work: Creating a Coaching Culture. – London : CIPD, 2005.

УДК 81'271.1:39
ББК 4104.5

ГРНТИ 14.07.05

Код ВАК 13.00.02; 13.00.05

Корзенникова Ирина Николаевна,

преподаватель иностранного языка, Восточно-Сибирский институт экономики и менеджмента; 677000, г. Якутск, Вилюйский тракт, 4 км; e-mail: korzennikovairina@mail.ru.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межкультурные коммуникативные компетенции; общекультурные компетенции; диалог культур; этническая идентичность; этнос.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме межкультурной коммуникативной компетенции. Целью статьи является отображение формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Для ее достижения был проведен анализ теоретических работ зарубежных и отечественных авторов по теме исследования. Процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции имеет свои особенности и состоит из четырех ступеней. Первая ступень характеризуется формированием компетентности и общекультурных компетенций, включающих умения и навыки. Вторая ступень помогает определить этническую идентичность и расширить границы иного образа мира. Имеется два уровня формирования образа мира. Первый уровень формируется благодаря родному языку, когда человек идентифицирует себя с нацией. Второй уровень связан с иностранным языком. Он формирует толерантное мышление, которое очень важно для коммуникации. Третья ступень связана с содержанием межкультурной коммуникативной компетенции и состоит из нескольких аспектов: лингвистической, социолингвистической, социокультурной, социальной, стратегической, дискурсивной и личными качествами. Каждый аспект играет важную роль в формировании межкультурной коммуникативной компетенции. На четвертой ступени процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции завершается.

Анализ теоретических исследований позволил рассматривать межкультурную коммуникативную компетенцию как многогранное понятие, включающее совокупность многих компетенций, вырабатывающее стратегию ведения диалога с представителями других культур в русле позитивного отношения к собеседнику и позволяющее создать положительный образ собеседника, умеющего сравнивать языки и культуры.

Korzennikova Irina Nikolaevna,

Foreign Language Teacher, East-Siberian Institute of Economics and Management, Yakutsk, Russia.

PECULIARITIES OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE FORMATION PROCESS

KEYWORDS: cross-cultural communicative competence; general cultural competence; dialogue between cultures; ethnic identity; ethnicity.

ABSTRACT. This article is devoted to the problem of cross-cultural competence, which is very important nowadays. The goal of the article is reflection of cross-cultural competence formation. To reach the goal, an analysis of theoretical works of Russian and foreign authors was carried out. The process of cross-cultural competence formation has got its own peculiarities and it consists of 4 steps. The 1st step aims at general cultural competences formation, including skills and abilities. The 2^d step helps to define ethnic identity and to broaden the outlook of another world image. There are two levels of world image formation. The 1st level is formed with the help of the native language when a person identifies themselves with a nation. The 2^d level is connected with a foreign language. It forms tolerant attitude, which is very important for communication. The 3^d step is connected with the content of cross-cultural competence and it consists of several aspects: linguistic, socio-linguistic, socio-cultural, social, strategic, discursive and personal qualities. Each aspect plays an important role in cross-cultural competence formation. The 4th step is the last in cross-cultural competence formation.

The analysis of theoretical papers allowed to treat cross-cultural communicative competence as a multi-dimensional concept including a set of different competences, determining the strategy of communication with representatives of other cultures and nations characterized by a positive attitude to interlocutor and creating positive images of conversation partners able to compare languages and cultures.

Переход к компетентностному подходу обучения изменил требования к образованию в целом. Актуальность проблемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции обусловлена возросшими современными требованиями к процессу обучения. Перечень ключевых компетенций был определен на заседании Совета Европы в 1996 г., впоследствии компетенции были доработаны и получили уже завершённую форму. Среди множества

общекультурных компетенций мы обратим особое внимание на межкультурную коммуникативную компетенцию. Понятие «межкультурная коммуникативная компетенция студента» состоит из нескольких слагаемых: «компетентность», «компетенция», «коммуникация» «коммуникативная компетенция», «межкультурная компетенция», «межкультурная коммуникация», «межкультурная коммуникативная компетенция», поэтому их следует разграничить,

чтобы выяснить значение основного понятия. В процессе анализа литературы по данной проблеме нам важно раскрыть сущность, содержание и структуру межкультурной коммуникативной компетенции, а также необходимо прояснить, как складывалось данное понятие, и проследить последовательность его становления, разбив путь становления по ступеням.

Первой ступенью в становлении межкультурной коммуникативной компетенции мы обозначим понятия «компетентность» и «компетенция», входящие в ее содержание. Отечественные ученые внесли свой вклад в исследование понятий «компетентность» и «компетенция», среди них можно выделить В. В. Краевского [22, с. 400], А. М. Новикова [31, с. 268], А. В. Хуторского [41, с. 65–79]. У А. В. Хуторского находим следующие определения, разграничивающие эти два понятия. Компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетенция – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимое для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере [41, с. 65–79]. Если до периода модернизации системы образования РФ акцент ставился на усвоение учебных предметов, то

теперь в контексте компетентного подхода проверяется способность и готовность личности к жизнедеятельности. На первый план по-прежнему выдвигаются знания, но вместе с тем одновременно формируются система ценностей, готовность к сотрудничеству, терпимость к иным взглядам, умения вступать в диалог и успешно решать проблемы. Гуманитарные дисциплины оказывают благотворное воздействие на совершенствование личности, способной вступить в диалог культур. Поэтому на первой ступени большое значение приобретает формирование компетентности и общекультурных компетенций. *Компетентность* признается как личностная категория, это приобретаемый человеком опыт в результате освоения компетенций, это более широкое понятие, включающее в себя несколько компетенций. *Компетенция* – это совокупность умений, навыков, необходимых для жизнедеятельности и для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. I ступень становления структуры межкультурной коммуникативной компетенции предложена на рисунке 1, где компетентность, состоящая из компетенций, которая, в свою очередь, включает в себя множество умений и навыков, наглядно представлена.

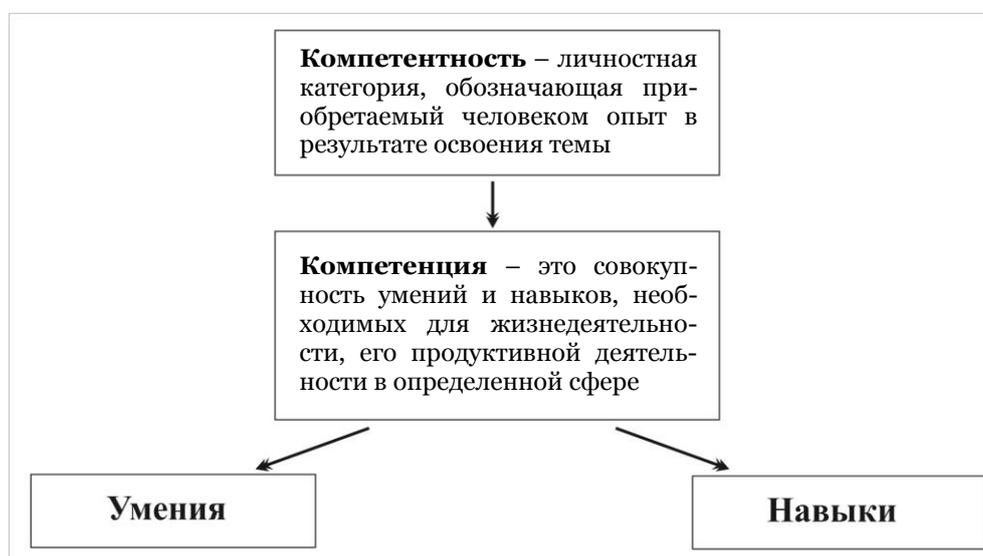


Рис. 1. I ступень становления межкультурной коммуникативной компетенции

Однако прежде чем коммуникация состоится между собеседниками, каждый из них выстраивает свою картину мира. Понятие «картина мира» содержит два уровня. В этой связи необходимо осознать механизм восприятия картины мира и содержание каждого из ее уровней, участвующих в становлении межкультурной коммуника-

тивной компетенции. Проблемой восприятия мира занимались отечественные ученые А. А. Леонтьев [24], Г. В. Колшанский [21], С. К. Милославская [27], И. И. Халева [40], С. Г. Тер-Минасова [38].

Как правило, восприятие мира осуществляется через язык. Первый уровень формирования образа мира, по А. А. Леон-

твеу, для человека выстраивается не из абстрактных значений, он соткан из личностных смыслов. Образ мира всегда постигается чувствами, через переживания и осмысления себя в этом мире [24, с. 536]. Можно предположить, что первый уровень восприятия мира характерен для родного языка, когда человек относит себя к определенной этнической идентичности. В русле темы исследования мы подошли ко второму уровню восприятия картины мира, главной целью которой является межкультурная коммуникация, на ее основе происходит процесс межкультурной коммуникативной компетенции. Картина мира, как утверждал Г. В. Колшанский, отображенная в сознании человека, есть вторичное существование объективного мира, закрепленное и реализованное в своеобразной материальной форме [21, с. 15]. Изучение иностранного языка является средством не только развития личности, но и расширения границ познания другого образа жизни, а значит – картины мира. Формирование образов мира на родном языке и иностранном не совпадают, для каждой нации характерны свои особенности речи и мышления, неповторимость национального менталитета, свои культурные ценности, свое собственное восприятие мира. И. И. Халеева дополняет содержание второго уровня, для которого характерно сравнение и сопоставление языков и культур. По мнению И. И. Халеевой, что для одного партнера по коммуникации кажется значимым, а порой и жизненно важным, для другого может попросту не иметь значения. Подобное несовпадение потенциального восприятия мира может привести к межкультурному непониманию [40, с. 12]. На данном уровне закладывается доверие, толерантность и особая культурная чувствительность (сенситивность) к другим культурам. Второй уровень картины мира, формирующий основы толерантного сознания, свойственен именно для межкультурной коммуникативной компетенции. Однако эти два уровня совпадают при условии взаимодействия и взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации. С. К. Милославская дополняет понятие картины мира компонентами: когнитивно-логический (познание мира через язык), когнитивно-аксиологический (познание ценностей в процессе познания), рациональный (познание языка происходит на основе мышления), эмоциональный (личное отношение к познанию языка и мира). С. К. Милославская акцентирует внимание на том, что при овладении иностранным языком важную роль в познании картины мира играют операции сопоставления и сравнения языков. В процесс сравнения, по

С. К. Милославской, вовлекаются *осознание, отношение и субъективное оценивание*. Осознание происходит в процессе проникновения взаимосвязанных звеньев цепи «знак – объект» (референт). При сопоставлении невольно подключается осознанное или неосознанное отношение к каждому из звеньев: знаку и обозначаемому им объекту. При овладении языком как иностранным, отмечает С. К. Милославская, язык иногда приобретает свойство «кривого зеркала мира». Однако даже при неверном толковании грамматического явления (эффект «кривизны»), происходит рефлексия (анализ), с одной стороны, и сознательное или бессознательное *субъективное оценивание* явления, с другой стороны [27, с. 80]. В любом случае, язык оказывается объектом оценивания для личности, постигающей лингвистические явления и категории изучаемого языка, в процессе овладения иностранным языком. Восприятие картины мира освещает как межкультурную коммуникацию, так и просто коммуникацию.

Второй ступени становления межкультурной коммуникативной компетенции соответствует коммуникативная компетенция, представляющая собой ее составляющую. Основой для становления коммуникативной компетенции служит понятие «коммуникация», являющаяся ее главной целью.

В поисках определения понятий «коммуникация» и «общение» как объектов научного исследования обращались многие ученые-теоретики и практики, в том числе А. А. Леонтьев [25], И. А. Зимняя [17], А. В. Мудрик [29], С. К. Бондырева [6], А. В. Батаршев [2], В. А. Звегинцев [16], Ю. М. Жуков [15], А. М. Столяренко [36], Ю. Н. Емельянов [14], Т. Е. Исаева [18], С. П. Нестерова [30]. Понятия «коммуникация» и «общение», включающие в себя диалог, процесс обмена информацией, взаимное признание культурных ценностей, синонимичны. Однако мы остановимся на определении А. А. Леонтьева, утверждающего, что общение есть *деятельность* [20, с. 16]. Понятие «деятельность» будем считать доминирующим в формировании коммуникативной компетенции. Более того, коммуникация есть основная цель формирования коммуникативной компетенции.

Среди зарубежных исследователей, предложивших свое содержание структуры коммуникативной компетенции, можно отметить Джона Арчибалда (Jh. Archibald), Х. Стерна (H. Stern), М. Канале и М. Свейна (Canale & Swain), Сема Алптекина (Sem Alptekin). Исследование Джона Арчибалда (1997) касается овладения вторым языком обучающихся, для которых английский язык не является родным. Джон Арчибалд

выстраивает собственную модель коммуникативной компетенции. Компетенции первого уровня: языковая компетенция, стратегическая компетенция, психофизиологический механизм, которые позволяют ему вывести следующие конечные компетенции: *грамматическую, текстуальную, социолингвистическую, иллокутивную компетенции*. Грамматическая компетенция охватывает знания центральных компонентов грамматики: фонетики, фонологии, синтаксиса и семантики. Текстуальная компетенция подразумевает знания о логичном построении предложения в устном и письменном изложении. Социолингвистическая компетенция предполагает варьирование языка согласно контексту. Различные языковые стили применяются в формальных и неформальных ситуациях, что влияет на фонологический, синтаксический и лексический выбор. Иллокутивная компетенция строится на способности понимать намерение говорящего и производить разнообразные синтаксические структуры, чтобы передать определенное намерение при различных обстоятельствах [43, с. 508–509].

Х. Стерн, опираясь на взгляды Canale & Swain (1980), считает, что для овладения иностранным языком необходимы следующие компетенции: *лингвистическая, грамматическая, социолингвистическая и стратегическая* [47, с. 229]. В схеме М. Канале и М. Свейна грамматическая компетенция приравнивается к мастерству владения формами и значениями, социолингвистическая компетенция связана со способностью к коммуникативности, стратегическая компетенция касается творчества. Лингвистическая компетенция проявляет себя в речевом поведении. Вышеупомянутые компетенции обучения касаются иностранного как второго языка. Х. Стерн были выделены следующие уровни обучения иностранному языку: 1) элементарный; 2) ограниченный рабочий уровень; 3) минимальный уровень овладения; 4) полный профессиональный уровень; 5) уровень владения носителем языка или билингва.

М. Байрам (1997), освещая структуру межкультурной коммуникативной компетенции, опирается на модель коммуникативной компетенции Яна ван Эка (1986), согласно которой она подразделяется на *лингвистическую, социокультурную, дискурсивную, стратегическую, социальную компетенции* [44, с. 10].

Поиску определения коммуникативной компетенции посвящали свои работы отечественные ученые и исследователи Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез [10], И. Л. Бим [3], А. В. Хуторской [41], Р. П. Мильруд [28], Л. И. Гришаева и Л. В. Цурикова [11];

Т. Е. Исаева [18], О. В. Алексеева [1], Л. А. Милованова [26], Ю. Л. Семенова [34], Л. Г. Почебут [32], О. В. Федорова [39], понимающие коммуникативную компетенцию как комплекс умений, навыков и способность выстраивания ситуаций взаимодействия и взаимопонимания. А. В. Хуторской предупреждает, что коммуникативная компетенция не сводится только к знаниям или только к умениям. Коммуникативная компетенция представляет собой сферу отношений, существующих между знанием и действием в практике [41, с. 70.]. И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Р. П. Мильруд, Л. А. Милованова, Т. Е. Исаева обращались в своих исследованиях к оформлению структуры коммуникативной компетенции. И. Л. Бим рассматривает коммуникативную компетенцию как методическое понятие и включает языковую компетенцию (знание/владение языковыми средствами), речевую компетенцию (умение осуществлять речевую деятельность), социокультурную компетенцию (владение фоновыми знаниями, предметами речи), компенсаторную компетенцию (умение выходить из положения при наличии дефицита языковых средств) и учебно-познавательную компетенцию (умение учиться) [3]. Р. П. Мильруд предлагает сократить количество составляющих коммуникативной компетенции до трех компонентов, включив лингвистическую компетенцию, дискурсивную компетенцию и деятельностную компетенцию. Р. П. Мильруд уточняет значение каждой из компетенций: лингвистическая компетенция включает языковые знания учащихся, дискурсивная компетенция означает владение способами поведения в проблемных ситуациях, а деятельностная компетенция предполагает использование языка в реальных (или приближенных к реальным) условиях продуктивной деятельности [28, с. 33.]. Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез (2004) [10], Л. А. Милованова (2004) [26], Н. Н. Гавриленко (2008) [9], Ю. Л. Семенова (2012) [34] сходятся во взгляде на структуру коммуникативной компетенции и ее составляющих, выделяя лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социокультурную, социальную компетенции. Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез трактуют коммуникативную компетенцию как способность и готовность к речевому общению, отражающие уровень владения языком. Коммуникативная компетенция позволяет сформировать лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социокультурную, социальную компетенции на второй ступени становления межкультурной коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетен-

ция – совокупность компетенций, позволяющих накопить коммуникативный потенциал и способы выражения мыслей. II ступень становления межкультурной коммуникативной компетенции представлена на рисунке 2. Здесь коммуникативная компетенция занимает ключевое положение, обладая многочисленными составляющими (лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социокуль-

турной, социальной компетенциями), и устанавливает закономерное влияние на картину мира и на коммуникацию. В процессе формирования коммуникативной компетенции у студента, с одной стороны, выстраивается картина мира, с другой стороны, коммуникативная компетенция позволяет студенту накопить коммуникативный потенциал, чтобы добиться главной цели – коммуникации.

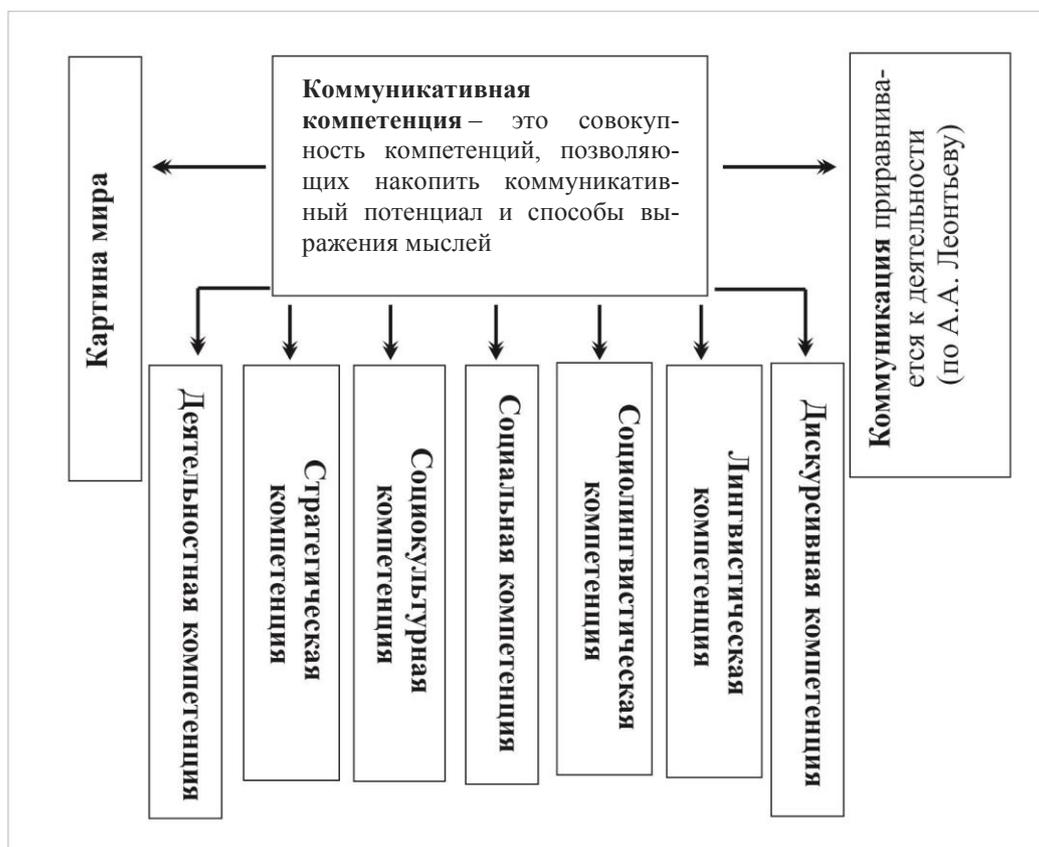


Рис. 2. II ступень становления межкультурной коммуникативной компетенции

В русле темы исследования мы подошли к третьей ступени, главной целью которой является межкультурная коммуникация, где на ее основе происходит становление межкультурной коммуникативной компетенции. Понятие «межкультурная коммуникация» рассматривается в работах Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова [7], В. В. Воробьева [8], С. Г. Тер-Минасовой [38], С. К. Милославской [27], Т. Е. Исаевой [19], Т. Г. Грушевицкой, В. Д. Попкова, А. П. Садохина [12], Д. Левин и М. Аделман [46]. Согласно Е. М. Верещагину и В. Г. Костомарову, *межкультурная коммуникация* обозначает адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [7, с. 26]. Дина Левин и Мара Аделман считают, что межкультурная коммуникация – это коммуникация (вербаль-

ная или невербальная) между людьми разных культур. Межкультурная коммуникация формируется под влиянием культурных ценностей, отношений и поведения; культура оказывает влияние на взаимные реакции людей и их ответы друг другу [46, с. 17–18]. Если студент, вступая в диалог культур, уже обогащен знаниями родной культуры и у него уже накоплен запас социокультурных знаний о чужой стране, значит, он готов к диалогу культур. Межкультурная коммуникация – это диалог с представителями разных культур, позволяющий видеть различия и сходства в культурах, осознавать внутренние противоречия в процессе коммуникации. Межкультурная коммуникация является средой реализации приобретенной межкультурной коммуникативной компетенции.

Теперь на третьей ступени эволюции следует рассмотреть само понятие межкуль-

турной коммуникативной компетенции. Проблема формирования межкультурной коммуникативной компетенции находится в центре изучения зарубежных и отечественных ученых, но у каждого свое видение содержания и структуры данной компетенции. Западные исследователи Лорен Макензи, Мигэн Уоллес (Lauren Mackenzie, Megan Wallece [47]), Арасаратам и Дорфель (L. Arasaratnam & M. Doerfel), Б. Рубен (B. Ruben), Ян ван Эк (J. van Ek) занимаются проблемой межкультурной компетенции. Лорен Макензи, Мигэн Уоллес (Lauren Mackenzie, Megan Wallece), ссылаясь на исследование Б. Рубена (B. Ruben, 1976), рассматривающего межкультурную компетенцию с позиции поведенческих величин, особо выделяют составляющую уважения. Лорен Макензи, Мигэн Уоллес приводят в пример структуру межкультурной компетенции Б. Рубена, состоящую из семи поведенческих величин: проявления уважения, состояния взаимодействия, ориентации на знания, эмпатии, самоориентированного поведения, взаимодействующего управления и толерантности. Позже авторы Б. Рубен и Д. Кили (B. Ruben & D. Kealey, 1979) расширили поведенческую модель до девяти величин, подразделяя «самоориентированное поведение» на заданные межличностные и индивидуалистические роли.

Исследуя проблему коммуникации и взаимодействия между группами, Майкл Байрам (Michael Byram, 1997) опирается на модель Рубена (B. Ruben, 1989). Рубен (B. Ruben, 1989) считает, что межкультурная компетенция имеет различные грани: 1) компетенция выстраивания и сохранения отношений: компетенция ассоциируется с установлением и сохранением позитивных отношений; 2) компетенция передачи информации: ассоциируется с передачей информации с минимальными потерями и искажениями; 3) компетенция достижения согласия: компетенция ассоциируется с убеждением и достижением определенного уровня согласия и сотрудничества [45, с. 10]. Однако, по мнению Майкла Байрама (Michael Byram, 1997), данная модель характерна для бизнесменов, работающих над проектами в других странах.

Общие взгляды на проблему формирования межкультурной коммуникативной компетенции просматриваются в трудах И. А. Зимней, В. В. Воробьева, Т. Г. Грушевицкой, Г. В. Елизарова, Л. И. Гришаевой и Л. В. Цуриковой, С. К. Милославской. Проблема формирования межкультурной коммуникативной компетенции с учетом ее воспитательного влияния на студента отражается в исследованиях Н. Д. Гальсковой [10], Ю. Н. Караулова [20], В. В. Сафоновой

[33], П. В. Сысоева [37], С. Г. Тер-Минасовой [38], И. И. Халеевой [40], Т. К. Цветковой [42]. Г. В. Елизарова трактует межкультурную коммуникативную компетенцию как компетенцию особой природы, основанную на знаниях, умениях и способности осуществлять межкультурные коммуникативные отношения посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигая в итоге позитивного для обеих сторон результата решения общения [13, с. 236]. Л. И. Гришаева и Л. В. Цурикова понимают межкультурную коммуникативную компетенцию как владение комплексом коммуникативных релевантных знаний как о родной, так и других культурах, умение адекватно использовать эти знания при контактах и взаимодействии с представителями этих культур [11, с. 389]. По мнению Н. Д. Гальсковой, межкультурная коммуникативная компетенция представлена личностными качествами, столь необходимыми для формирования данной компетенции. Мы принимаем позицию Н. Д. Гальсковой относительно *личностных качеств*, входящих в содержание межкультурной коммуникативной компетенции и предусматривающих способность проявлять инициативу и толерантность, формировать эмпатию, самостоятельность, активность, развитие творческого потенциала студентов, стремление к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства. Вышеперечисленные качества, бесспорно, способствуют формированию гражданина мира. Исследуемая литература дает нам основание признать, что межкультурная коммуникативная компетенция объединяет в себе общекультурные компетенции и компетентность, коммуникативную компетенцию. Анализ теоретических и исследовательских работ (Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез [10], Г. В. Елизарова [13]), посвященных природе межкультурной компетенции, позволяет выделить следующие составляющие межкультурной коммуникативной компетенции: *коммуникативную, лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, социокультурную, стратегическую, деятельностную, социальную компетенции, личностные качества*.

Изучение теоретической базы по проблеме формирования межкультурной коммуникативной компетенции позволяет сделать вывод: *межкультурная коммуникативная компетенция – это многогранное понятие, включающее совокупность многих компетенций, вырабатывающее стратегию ведения диалога с представителями других культур в русле позитивного отношения к собеседнику и позволя-*

ющее создать положительный образ собеседников, умеющих сравнивать языки и культуры. На рисунке 3 представлены структура и направления влияния межкультурной коммуникативной компетенции, которые воздействуют на расширение картины мира и способствуют достижению главной цели – межкультурной коммуникации.

турной коммуникативной компетенции, которые воздействуют на расширение картины мира и способствуют достижению главной цели – межкультурной коммуникации.

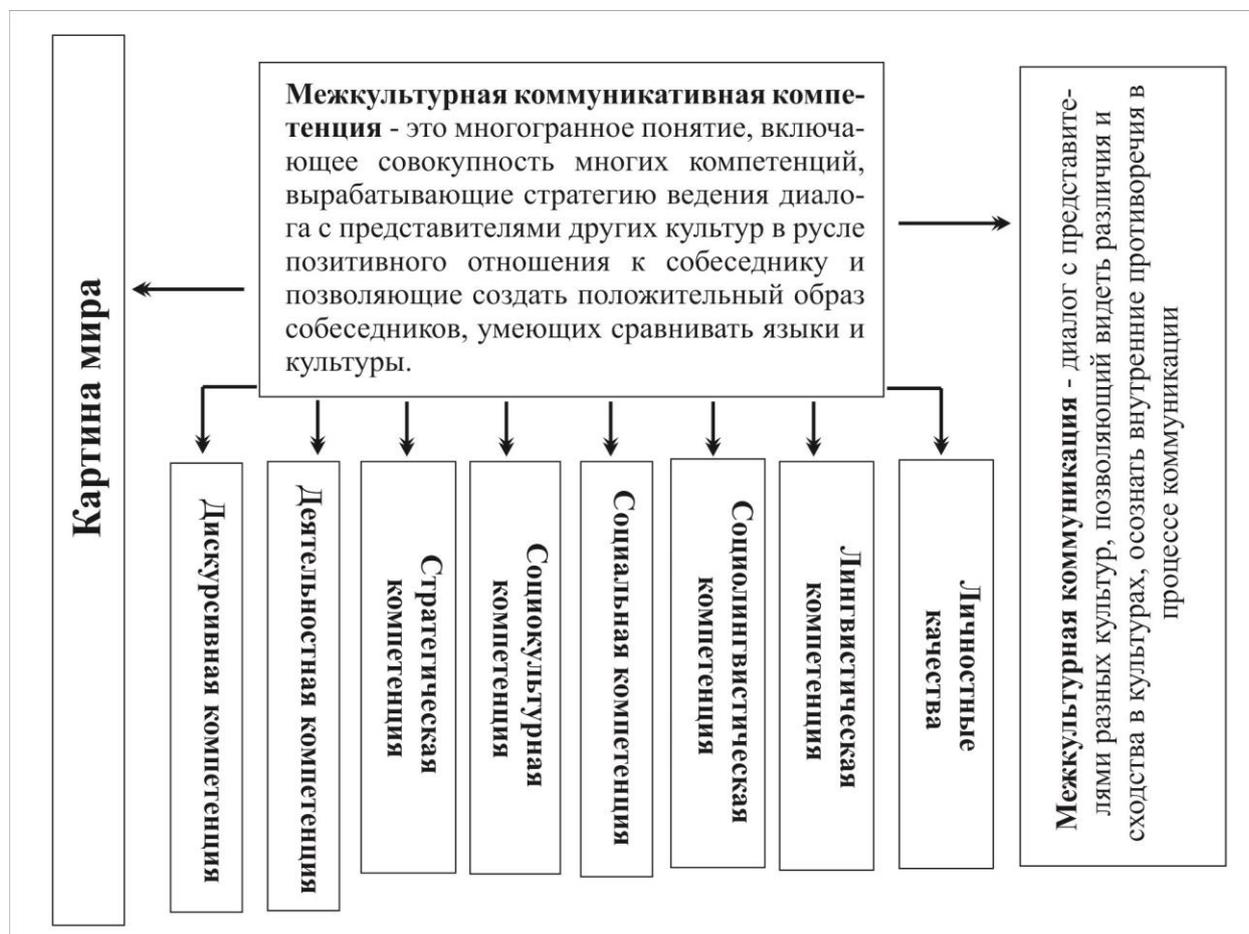


Рис. 3. III степень становления межкультурной коммуникативной компетенции

Понятие «межкультурная коммуникативная компетенция студента», где за основу берется диалог с представителями разных культур, рассматривается на последней ступени. Процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции студента во многом совпадает с концепцией «воспитания человека культуры», выдвинутой Е. В. Бондаревской. Если раньше доминировал авторитарный дух воспитания, то Е. В. Бондаревская видит главную цель современного образования в становлении человека, обретения им себя, своего образа; неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала. Образовать человека – значит помочь ему стать субъектом культуры, научить жизнотворчеству [4, с. 12]. Человек культуры – это гуманная личность, для которой характерны следующие качества: любовь к людям, ко всему живому, милосердие, доброта, способность к сопереживанию, альтруизм, готовность оказывать людям помощь, признание ценностей и осознание неповторимости каждо-

го человека, стремление к миру, согласию, добрососедству, умение проявлять терпимость ко всем людям, независимо от их расы, национальности, вероисповедания, положения в обществе, личных свойств [5, с. 29–36]. Сущностное содержание концепции включает в себя следующие базовые воспитательные процессы: жизнотворчество, социализацию, культурную идентификацию, духовно-нравственное развитие личности, индивидуализацию. По мнению Е. В. Бондаревской, цель воспитания заключается в формировании целостной личности. Субъектность является главным ядром в личности человека культуры, обеспечивающим целостность и гармоничность [47, с. 70–71]. Автор выделяет следующие параметры личности человека культуры: свободная личность, гуманная личность, духовная личность, личность творческая и адаптивная. Свободная личность обладает следующими качествами: самостоятельностью, самодисциплиной, ответственностью за свои поступки. Гуманная личность ли-

шена чувств агрессии и жестокости, ей свойственны доброта и эмпатия. Духовная личность способна осознавать свою культурную причастность к образу Родины, обогащать свой духовный внутренний мир. Личность творческая стремится к поиску смысла жизни и счастья в современных условиях [5, с. 30–31.] Человек культуры сродни русской интеллигенции, и основа его духовности – в образовании, при этом вектор содержания направлен на общечеловеческие ценности, мировую и национальную духовную культуру. Предметы гуманитарного цикла воспитывают личность, которая осознает значимость духовных ценностей, в результате чего обогащается сама. Ценности представляют собой систему отношения человека к миру, которые подразделяются на отношение к людям, отношение к деятельности, отношение к обществу, отношение к самому себе. В процессе роста личность обретает умение вступать в общение с представителями других культур, поэтому в диалоге, раскрывающем суть человека культуры, проявляются точки соприкосновения с межкультурной коммуникативной компетенцией. Общение и есть один из критериев оценки культуры человека, поэтому необходимо прояснить сущность понятия «общение».

Понятие «коммуникация как деятельность», рассмотренное выше, будем считать основополагающим в формировании межкультурной коммуникативной компетенции студента. Деятельность воплощает в себе стратегию усвоения языка и стратегию общения, формирующиеся с начала освоения иностранного языка и дополняемые из года в год. В стенах вуза деятельность для студента совпадает с процессом социализации личности, включающей в себя усвоение опыта взаимодействия, обретение социальных ценностей и культурное самоопределение, что созвучно с процессом формирования межкультурной компетенции. Изначально социализация предусматривает процесс формирования личности, которая достигается различными методами. В результате этого человек усваивает умения, образцы поведения, свойственные его социальной роли. Процессы социализации предусматривают моделирование ситуаций, позволяющие приблизить процесс обучения к будущей деятельности и помогающие студентам раскрыть все накопленные качества для самовыражения личности. Поэтому можно сказать, что межкультурная коммуникативная компетенция студента может быть представлена в ином качестве, как слияние гуманитарного воспитания с процессом подготовки будущего специалиста.

Схематично содержание завершающей IV ступени становления межкультурной коммуникативной компетенции студента продемонстрировано на рисунке 4. Межкультурная коммуникативная компетенция студента является логичным продолжением межкультурной коммуникативной компетенции. Сформированные личностные качества и компетенции позволяют студенту расширить картину мира и вступать в диалог с представителями разных культур, позволяют видеть различия и сходства в культурах, осознавать внутренние противоречия в процессе коммуникации.

Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студента неязыкового вуза объединяет в себя процесс освоения всех четырех ступеней. Первая ступень характеризуется формированием компетентности и общекультурных компетенций, включающих умения и навыки. Вторая ступень характеризуется определением этнической идентичности и расширением границ познания иного образа мира. На данной ступени происходит формирование коммуникативной компетенции, включающей в себя несколько составляющих: лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, социокультурную, социальную компетенции. Третья ступень отличается подготовкой к межкультурной коммуникации. С этой целью происходит формирование как личностных качеств, так и межкультурной коммуникативной компетенции, состоящей из коммуникативной, лингвистической, социолингвистической, социокультурной, стратегической, деятельностной, социальной, дискурсивной компетенций. На четвертой ступени завершается формирование межкультурной коммуникативной компетенции студента неязыкового вуза.

Таким образом, вышеперечисленные личные качества важны для формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Исходя из понятия межкультурной коммуникативной компетенции, мы уточняем понятие межкультурной коммуникативной компетенции студентов. Межкультурная коммуникативная компетенция студента неязыкового вуза определяется нами как емкое понятие, включающее процесс обогащения личности за счет культурных ценностей и приобретения личностных качеств, характерных для человека культуры, и совокупность всех видов компетенций, представляющих собой целостную стратегию диалога с представителями других культур, необходимую при общении и готовящую к профессиональной деятельности. Воспитание человека культуры предполагает обогащение личности за счет культурных

ценностей и приобретения личностных качеств (толерантности, эмпатии, самостоятельности), позволяющих изменить

стереотипы поведения и готовящих к стратегии ведения диалога с представителями других культур.



Рис. 4. IV ступень становления межкультурной коммуникативной компетенции студента

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева О. В. Творческие мастерские как путь формирования коммуникативной компетенции учащихся // Русский язык в школе. – 2010. – № 3. – С. 9–13.
2. Батаршев Ю. Н. Психология личности и общения. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 248 с.
3. Бим И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетентности в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : ИНЭК, 2007. – 327 с.
4. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
5. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
6. Бондырева С. К., Мурашов А. А. Коммуникация: от диалога межличностного к диалогу культурному : учеб. пособие. – М. : Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж : Модек, 2007. – 384 с.
7. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Три лингвострановедческие концепции лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы. – М. : Индрик, 2005. – 1040 с.
8. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы) : монография. – М. : Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.
9. Гавриленко Н. Н. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации : монография. – М. : РУДН, 2008. – 175 с.
10. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
11. Гришаева Л. И., Цурикова Л. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. – М. : Академия, 2006. – 336 с.

12. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации : учеб. для вузов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
13. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
14. Емельянов Ю. М. Обучение паритетному диалогу : учеб. пособие. – Л. : Редакционно-издательский совет Ленинградского университета, 1991. – 107 с.
15. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянкин П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 104 с.
16. Звегинцев В. А. Язык и лингвистическая теория. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 247 с.
17. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. – М. : Логос, 2003. – 384 с.
18. Исаева Т. Е. Речевая коммуникация в туризме : учеб. пособие с материалами на английском языке. – 2-е изд. – М. : Наука-Спектр, 2012. – 240 с.
19. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М. : Наука, 1987. – 261 с.
20. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке. – М. : Наука, 1990. – 108 с.
21. Краевский В. В. Методология педагогической педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
22. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – М. : Нальчик, 1996. – 96 с.
23. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М. : Изд-во Моск. психол. ин-та ; Воронеж : МОДЕК, 2003. – 536 с.
24. Милованова Л. А. Профильно-ориентированное обучение иностранному языку в старших классах средней общеобразовательной школы : учеб.-метод. пособие. – Волгоград : Перемена, 2004. – 127 с.
25. Милославская С. К. Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа жизни : монография. – М. : Флинта : Наука, 2012. – С. 80.
26. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30–36.
27. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания : учеб. пособие. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
28. Нестерова С. П. Формирование коммуникативно-профессиональной компетенции студента в образовательном процессе : монография. – Челябинск : ЧГАА, 2011. – 154 с.
29. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М. : ЭГВЕС, 2013. – 268 с.
30. Почечубут Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология. – СПб. : Питер, 2012. – 336 с.
31. Сафонов В. В. Русский и иностранные языки в фокусе поликультурного образования // Язык. Культура. Общение : сборник научных трудов в честь юбилея заслуженного профессора МГУ им. Ломоносова С. Г. Тер-Минасовой – М. : Гнозис, 2008. – С. 343–353.
32. Семенова Ю. Л. Формирование билингвальной коммуникативной компетенции учащихся в условиях диалога культур : дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2012. – 71 с.
33. Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. – М. : ТЦ Сфера, 2008. – С. 70–71.
34. Столяренко А. М. Психология и педагогика : учеб. для студ. вузов. – 3-е изд., доп. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2010. – 543 с.
35. Сысоев П. В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного неродного языка // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 42–47.
36. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М. : Изд-во МГУ, 2004. – 352 с.
37. Федорова О. В. Условия формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов: на материале обучения иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2003. – 228 с.
38. Халеева И. И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия (из опыта подготовки переводчиков) // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации : сборник статей МГЛУ. – С. 5–14.
39. Хуторской А. В. Технологии проектирования ключевых и предметных компетенций // Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения : сборник научных трудов. – М. : ГНУ ИСМО РАО, 2006. – С. 65–79.
40. Цветкова Т. К. Теоретические основы построения курса обучения английскому языку межкультурной коммуникации // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации : сборник статей МГЛУ. – М., 1998. – С. 1.
41. Archibald John. Second language acquisition // Contemporary linguistics: an introduction / edited by William O' Grady, Michael Dobrovsky, Francis Katamba. – Personal Education Limited, Edingburgh Gate Harlow, Essex, United Kingdome and Associated Companies throughout the world, 1997. – P. 503–539, 508–509.
42. Byram Michael Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. – Multilingual Matters Ltd, British Library Cataloging in Publication Data, 1997 – 124 p.
43. Levin Deena R., Adelman B. Mara Beyond language: cross-cultural communication: Prentice – Hall. – New Jersey : A Paramount Communications Company, Englewood Cliffs, 1993. – P. 17–18.
44. Mackenzie L., Wallace M. The Communication of Respect as a Significant Dimension of Cross-Cultural Communication Competence // Cross-Cultural Communication. – 2011. – Vol. 7. – № 3. – P. 10–18.
45. Stern H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching. – Oxford : Oxford University Press, 1983. – P. 229.

REFERENCES

1. Alekseeva O. V. Tvorcheckie masterskie kak put' formirovaniya kommunikativnoy kompetentsii uchashchikhsya // Russkiy yazyk v shkole. – 2010. – № 3. – S. 9–13.
2. Batarshhev Yu. N. Psikhologiya lichnosti i obshcheniya. – М. : VLADOS, 2003. – 248 с.
3. Bim I. L. Kompetentnostnyy podkhod k obrazovaniyu i obucheniyu inostrannym yazykam // Kompetentsii v obrazovanii: opyt proektirovaniya : sb. nauch. tr. / pod red. A. V. Khutorskogo. – М. : INEK, 2007. – 327 с.

4. Bondarevskaya E. V. Gumanisticheskaya paradigma lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya // *Pedagogika*. – 1995. – № 4. – S. 29–36.
5. Bondarevskaya E. V. Tsennostnye osnovaniya lichnostno-orientirovannogo vospitaniya // *Pedagogika*. – 1995. – № 4. – S. 29–36.
6. Bondyreva S. K., Murashov A. A. *Kommunikatsiya: ot dialoga mezhlichnostnogo k dialogu kul'turnomu: ucheb. posobie*. – M.: Izd-vo Mosk. psikh.-sots. in-ta; Voronezh: Modek, 2007. – 384 s.
7. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. *Yazyk i kul'tura: Tri lingvostranovedcheskie kontseptsii leksicheskogo fona, rechapovedencheskikh taktik i sapientemy*. – M.: Indrik, 2005. – 1040 s.
8. Vorob'ev V. V. *Lingvokul'turologiya (teoriya i metody): monografiya*. – M.: Izd-vo RUDN, 1997. – 331 s.
9. Gavrilenko N. N. *Obuchenie perevodu v sfere professional'noy kommunikatsii: monografiya*. – M.: RUDN, 2008. – 175 s.
10. Gal'skova N. D. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika / N. D. Gal'skova, N. I. Gez*. – M.: Akademiya, 2004. – 336 s.
11. Grishaeva L. I., Tsurikova L. V. *Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoy kommunikatsii*. – M.: Akademiya, 2006. – 336 s.
12. Grushevitskaya T. G., Popkov V. D., Sadokhin A. P. *Osnovy mezhkul'turnoy kommunikatsii: ucheb. dlya vuzov*. – M.: YuNITI-DANA, 2003. – 352 s.
13. Elizarova G. V. *Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam*. – SPb.: KARO, 2005. – 352 s.
14. Emel'yanov Yu. M. *Obuchenie paritetnomu dialogu: ucheb. posobie*. – L.: Redaktsionno-izdatel'skiy sovet Leningradskogo universiteta, 1991. – 107 s.
15. Zhukov Yu. M., Petrovskaya L. A., Rastyannikov P. V. *Diagnostika i razvitie kompetentnosti v obshchenii*. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1990. – 104 s.
16. Zvegintsev V. A. *Yazyk i lingvisticheskaya teoriya*. – M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1973. – 247 s.
17. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaya psikhologiya: ucheb. dlya vuzov*. – M.: Logos, 2003. – 384 s.
18. Isaeva T. E. *Rechevaya kommunikatsiya v turizme: ucheb. posobie s materialami na angliyskom yazyke*. – 2-e izd. – M.: Nauka-Spektr, 2012. – 240 s.
19. Karaulov Yu. N. *Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'*. – M.: Nauka, 1987. – 261 s.
20. Kolshanskiy G. V. *Ob'ektivnaya kartina mira v poznanii i yazyke*. – M.: Nauka, 1990. – 108 s.
21. Kraevskiy V. V. *Metodologiya pedagogicheskoy pedagogiki: novyy etap: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy*. – M.: Akademiya, 2006. – 400 s.
22. Leont'ev A. A. *Pedagogicheskoe obshchenie*. – M.: Nal'chik, 1996. – 96 s.
23. Leont'ev A. A. *Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshchey i pedagogicheskoy psikhologii: Izbrannye psikhologicheskie trudy*. – M.: Izd-vo Mosk. psikh. in-ta; Voronezh: MODEK, 2003. – 536 s.
24. Milovanova L. A. *Profil'no-orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku v starshikh klassakh sredney obshcheobrazovatel'noy shkoly: ucheb-metod. posobie*. – Volgograd: Peremena, 2004. – 127 s.
25. Miloslavskaya S. K. *Russkiy yazyk kak inostranny v istorii stanovleniya evropeyskogo obraza zhizni: monografiya*. – M.: Flinta: Nauka, 2012. – S. 80.
26. Mil'rud R. P. *Kompetentnost' v izuchenii yazyka // Inostrannye yazyki v shkole*. – 2004. – № 7. – S. 30–36.
27. Mudrik A. V. *Obshchenie v protsesse vospitaniya: ucheb. posobie*. – M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2001. – 320 s.
28. Nesterova S. P. *Formirovanie kommunikativno-professional'noy kompetentsii studenta v obrazovatel'nom protsesse: monografiya*. – Chelyabinsk: ChGAA, 2011. – 154 s.
29. Novikov A. M. *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnykh ponyatiy*. – M.: EGVES, 2013. – 268 s.
30. Pochebut L. G. *Kross-kul'turnaya i etnicheskaya psikhologiya*. – SPb.: Piter, 2012. – 336 s.
31. Safonova V. V. *Russkiy i inostrannye yazyki v fokuse polikul'turnogo obrazovaniya // Yazyk. Kul'tura. Obshchenie: sbornik nauchnykh trudov v chest' yubileya zaslužennogo professora MGU im. Lomonosova S. G. Ter-Minasovoy*. – M.: Gnozis, 2008. – S. 343–353.
32. Semenova Yu. L. *Formirovanie bilingval'noy kommunikativnoy kompetentsii uchaschikhsya v usloviyakh dialoga kul'tur: dis. ... kand. ped. nauk*. – N. Novgorod, 2012. – 71 s.
33. Stepanov E. N., Luzina L. M. *Pedagogu o sovremennykh podkhodakh i kontseptsiyakh vospitaniya*. – M.: TTs Sfera, 2008. – S. 70–71.
34. Stolyarenko A. M. *Psikhologiya i pedagogika: ucheb. dlya stud. vuzov*. – 3-e izd., dop. – M.: YuNITI-DANA, 2010. – 543 s.
35. Sysoev P. V. *Kul'turnoe samoopredelenie lichnosti kak chast' polikul'turnogo obrazovaniya v Rossii sredstvami inostrannogo nerodnogo yazyka // Inostrannye yazyki v shkole*. – 2003. – № 1. – S. 42–47.
36. Ter-Minasova S. G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. – M.: Izd-vo MGU, 2004. – 352 s.
37. Fedorova O. V. *Usloviya formirovaniya kommunikativnoy kompetentsii studentov neyazykovykh vuzov: na materiale obucheniya inostrannomu yazyku: dis. ... kand. ped. nauk*. – Saratov, 2003. – 228 s.
38. Khaleeva I. I. *Interkul'tura – tret'e izmerenie mezhkul'turnogo vzaimodeystviya (iz opyta podgotovki perevodchikov) // Aktual'nye problemy mezhkul'turnoy kommunikatsii: sbornik statey MGLU*. – S. 5–14.
39. Khutorskoy A. V. *Tekhnologii proektirovaniya klyuchevykh i predmetnykh kompetentsiy // Innovatsii v obshcheobrazovatel'noy shkole. Metody obucheniya: sbornik nauchnykh trudov*. – M.: GNU ISMO RAO, 2006. – S. 65–79.
40. Tsvetkova T. K. *Teoreticheskie osnovy postroeniya kursa obucheniya angliyskomu yazyku mezhkul'turnoy kommunikatsii // Aktual'nye problemy mezhkul'turnoy kommunikatsii: sbornik statey MGLU*. – M., 1998. – S. 1.
41. Archibald John. *Second language acquisition // Contemporary linguistics: an introduction / edited by William O' Grady, Michael Dobrovsky, Francis Katamba*. – Personal Education Limited, Edingburgh Gate Harlow, Essex, United Kingdom and Associated Companies throughout the world, 1997. – P. 503–539, 508–509.

42. Byram Michael Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. – Multilingual Matters Ltd, British Library Cataloging in Publication Data, 1997 – 124 p.
43. Levin Deena R., Adelman B. Mara Beyond language: cross-cultural communication: Prentice – Hall. – New Jersey : A Paramount Communications Company, Englewood Cliffs, 1993. – P. 17–18.
44. Mackenzie L., Wallace M. The Communication of Respect as a Significant Dimension of Cross-Cultural Communication Competence // Cross-Cultural Communication. – 2011. – Vol. 7. – № 3. – P. 10–18.
45. Stern H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching. – Oxford : Oxford University Press, 1983. – P. 229.

УДК 37.035.6:378.14
ББК 4448.005.2

ГРНТИ 14.35.05

Код ВАК 19.00.01

Набойченко Евгения Сергеевна,

доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, ауд. 366; e-mail: dhona@mail.ru.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: патриотизм; нравственность; гражданская идентичность; нравственные качества; нравственное воспитание; нравственное поведение; гуманность; патриотическое воспитание; студенты.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются теоретические и практические аспекты проблемы формирования гражданской идентичности, нравственно-патриотического отношения к своей Родине подрастающего поколения. Также в статье представлена актуальность проблемы формирования нравственно-патриотических качеств у студентов, выделены и обозначены основные ключевые понятия проблемы: так, «нравственность» определяется как личностная характеристика, объединяющая такие качества и свойства, как доброта, порядочность, дисциплинированность, коллективизм. В начале статьи обозначено проблемное поле исследования, которое заключается в необходимости и целенаправленной работе по воспитанию патриотизма, нравственно-патриотических качеств у современной молодежи. Представлены различные точки зрения на определение нравственного воспитания, под которым подразумевается социальный и педагогический процесс взаимодействия воспитателя и студента, воспитательной системы и воспитуемого, направленный на самоопределение и самосовершенствование воспитуемого в соответствии с нравственными ценностями. Раскрываются структура нравственно-патриотического воспитания, которая состоит из гуманности, сознательной дисциплины и культуры поведения. Выделяются факторы нравственного воспитания: семья как система и семейные отношения; стихийные: включающие спонтанно возникающие отношения, окружающие личность студента; педагогически организованная, творческая эмоционально-ценностная деятельность: труд, творчество, воспитывающие ситуации, слово педагога, гуманистические отношения в коллективе. Представленный теоретический анализ определил содержание концепции нравственно-патриотического воспитания, а именно – культурно-центрической концепции, ориентированной на формирование и поддержку социокультурного и образовательного пространства. В статье представлена и описана программа и план исследования, включающий описание трех экспериментов, выборки, методик и результатов. Основные направления программы по формированию нравственно-патриотических качеств у студентов: совершенствование содержания культурно-досуговой работы, нравственного, эстетического и физического воспитания, системы патриотического воспитания.

Naboychenko Evgeniya Sergeevna,

Doctor of Psychology, Professor, Department of General Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

FORMATION OF MORAL-PATRIOTIC PRINCIPLES IN STUDENTS

KEYWORDS: patriotism; morality; civic identity; moral qualities; moral education; moral behavior, humanity; patriotic education; students.

ABSTRACT. The article reveals the theoretical and practical aspects of the problem of formation of civil identity, moral and patriotic attitude to their Homeland of the younger generation. The article also justifies the relevance of the problem of formation of moral and patriotic principles of students; it identifies and defines the key concepts of the investigated problem. "Morality" is defined as a personal characteristic that combines such qualities and properties as kindness, decency, discipline, and collectivism. The first part of the article outlines the field of the research, which consists in the necessity and purposeful work on the education of patriotism, moral and patriotic principles of modern youth. Various points of view on the definition of moral education are presented; one of them defines it as social and pedagogical process of interaction between a teacher and a student, educational system and a student, aimed at self-determination and self-improvement of the student in accordance with moral values. The article reveals the structure of moral and patriotic education, which consists of humanity, conscious discipline and proper behavior. The author highlights the factors of moral education: family as a system and family relations; spontaneous, including spontaneously arising relations surrounding the child; pedagogically organized, creative emotional and value activities of school: work, creativity, situations, teacher's words, and friendly relations in the team. The presented theoretical analysis determined the concept of moral and patriotic education, namely the culture-focused concept aimed at formation and support of socio-cultural and educational space. The article presents and describes the program and plan of the study, which includes a description of three experiments, samples, techniques and results. The main directions of the program on the formation of moral and patriotic qualities of students include the following: improving the content of cultural and leisure work, moral, aesthetic and physical education, and patriotic education system.

В процессе экономического и политического реформирования существенно изменилась социокультурная

жизнь подрастающего поколения, возникла важная проблема – воспитание в молодежи нравственно-патриотических качеств. Акту-

альность изучения очевидна в связи с тем, что на сегодняшний день решение вопроса управления процессом патриотического воспитания является государственной задачей. Об этом свидетельствует Закон Российской Федерации «Об образовании» [5], в котором отводится важное место воспитанию таких качеств у студентов, как гражданственность, трудолюбие, уважение к правам и свободам человека, любовь к окружающей природе, Родине, семье, а также ряд законов и проектов, направленных на создание таких условий воспитания, в которых будет формироваться духовная, социально активная личность молодого поколения, осознающая неразрывную связь со своей Родиной, способная действовать во благо развития нашего общества, понимающая важность защиты интересов своего государства [2]. Так, государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» является продолжением государственных программ «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы», «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы» и «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы», сохраняет непрерывность процесса по дальнейшему формированию патриотического сознания российских граждан как одного из факторов единения нации [8].

Проблема формирования нравственно-патриотических качеств у студентов является одним из ключевых вопросов воспитания подрастающего поколения. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России нравственность и патриотичность рассматриваются в качестве базовых национальных ценностей [3].

Среди факторов формирования нравственно-патриотических качеств у студентов выделяем следующие: общее историческое прошлое (коллективное бессознательное), укореняющее существование данной общности, которое отражено в мифах, легендах и символах; самоназвание гражданской общности; общий язык, являющийся средством коммуникации и условием выработки разделяемых смыслов и ценностей; общая культура (политическая, правовая, экономическая), построенная на определенном опыте совместной жизни, фиксирующая основные принципы взаимоотношений внутри общности и ее институционального устройства; переживание данным сообществом совместных эмоциональных состояний, особенно связанных с реальными ситуациями в стране [7].

В связи с этим проблема нравственно-патриотического воспитания молодежи становится одной из актуальнейших. За последнее время все большее распространение приобретает взгляд на патриотизм как на важнейшую ценность, интегрирующую не только социальный, но и духовно-нравственный, идеологический, военно-исторический и другие компоненты [1].

Целью статьи является предоставление результатов исследования и формирования нравственно-патриотических качеств у студентов, а также доказательство эффективности и необходимости данной работы в вузе.

Изучением проблемы нравственности занимались такие ученые, как Л. Н. Толстой, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Н. И. Болдырев, И. Ф. Харламов, И. С. Марьенко, а также ряд российских ученых: Б. Т. Лихачев, Л. А. Попов, Л. Г. Григорович, И. П. Подласый и др. В своих работах данные ученые освещали вопросы нравственности, воспитания, их структуры, виды и функции [6].

В качестве гипотезы исследования мы рассматриваем идею о том, что разработка практической программы и реализация мероприятий позволит повысить уровень нравственно-патриотических качеств личности студентов: патриотическую культуру, ответственность, гражданскую ответственность и др.

Система нравственно-патриотического воспитания студентов должна привлекать молодое поколение к решению общегосударственных задач, развитию у них государственного мышления, умению действовать в соответствии с национальными интересами России. Система состоит из государственных учреждений, общественных организаций, нормативно-правовой и духовно-нравственной базы, воспитательной, образовательной и массовой просветительной деятельности, комплексных мероприятий по формированию патриотических качеств молодого поколения и сознания граждан Российской Федерации [9].

Основными организационными принципами воспитания студентов вуза, в том числе патриотического, являются целеустремленность при достижении целей в жизни, непрерывность воспитания, объективность в оценке результатов, активная жизненная позиция, оперативность в принятии решений, дифференцированный подход и комплексное применение сил и средств. Основными средствами патриотического воспитания студентов являются индивидуальная воспитательная работа; информационно-пропагандистская работа; работа актива служебных коллективов органов (учреждений) [10] (рисунок 1).



Рис. 1. Схема нравственно-патриотического воспитания студентов в вузе

Нравственно-патриотическое воспитание студентов осуществляется совместными усилиями семьи, учебных заведений, трудовых коллективов, творческих союзов, средствами массовой информации, военно-патриотических клубов. В практике работы по нравственно-патриотическому воспитанию студентов используются различные формы и методы. Наиболее распространены из них являются: лекции, доклады, беседы, тематические вечера, встречи с ветеранами войн и Вооруженных сил, проведение занятий мужества, создание и посещение музеев и комнат боевой славы, проведение походов по местам боевых сражений, участие в движении юных следопытов, проведение военно-спортивных и военно-технических игр и др. Государственным органам значительную помощь в воспитании подрастающего поколения, подготовке молодежи к военной службе оказывают командиры и личный состав воинских частей, а также военные комиссариаты [11].

Экспериментальное исследование нравственно-патриотических качеств у студентов проводилось нами на базе УрГПУ. В нем принимало участие 50 студентов в возрасте 19–20 лет. Из них 35 девушек – 70%, и 15 юношей, что составляет 30% от общего числа. Исследование проводилось в январе–мае 2017 г.

В работе были использованы следующие методики: *Методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейна*, в модификации А. М. Прихожан. Методика представляет собой вариант известной методики Дембо-Рубинштейн, отличающийся от оригинальной, прежде всего, изменением исследуемых параметров. Шкала самооценки показывает, как каждый человек оценивает свои способности, возможности, характер. Уровень развития каждого человека, сторону человеческой личности можно условно изобразить вертикальной линией, нижняя точка которой будет символизировать самое низкое развитие, а верхняя – наивысшее.

Представлены три таких линии. Они обозначают: 1) любовь к Родине; 2) верность традициям своей страны; 3) гордость за историю своего Отечества; Анкета «Отечество моё – Россия» (Д. В. Григорьева); Опросник сформированности гражданской ответственности личности М. А. Бойко; Критерий Вилкоксона.

Далее перейдем к описанию и анализу результатов по трем методикам на констатирующем этапе исследования. Можно констатировать тот факт, что не у всех респондентов сформированы на достаточно высоком уровне «любовь к Родине» – 30% (15 человек), «верность традициям своей страны» – 34% (17 человек) и «гордость за историю своего Отечества» – 18% (9 человек). Как правило, чувство патриотизма более сформировано у мужчин, чем у женщин, так как мужчины служили в вооруженных силах и в процессе службы у них проводилось первичное просвещение по патриотизму.

Так, ответы на вопрос «Считаете ли вы себя патриотом?» распределились следующим образом: «да» – в 24% (12 человек), «частично» – 70% (35 человек); «нет» – ответило 6% (3 человека). Большинство респондентов не считают себя

полностью патриотами своей Родины, не совсем интересуются историей и культурой Родины, не всегда участвуют в историко-патриотической работе, в должной степени не проявляют интерес и уважение к людям другой национальности, их культуре и традициям.

На вопрос «Кто, на ваш взгляд, в большей степени повлиял на формирование ваших нравственно-патриотических чувств?» респонденты ответили следующим образом: родители – 32% (16 человек); окружающие люди – 14% (7 человек); органы власти – 14% (7 человек); вооруженные силы РФ – 22% (12 человек) и учебное заведение – 16% (8 человек). Такой источник как СМИ респондентами не выбран. Таким образом, студенты считают, что на проявление патриотических качеств личности повлияли в большей степени родители. Менее повлияли школа, окружающие люди и органы власти, так как являются внешними источниками пропаганды патриотизма среди молодежи.

Ответы респондентов на вопрос «По каким признакам или высказываниям вы определяете для себя понятие «патриотизм»?» можно посмотреть в таблице 1.

Таблица 1

Определение понятия «патриотизм» у студентов

Определения патриотизма	Степень выраженности
1. Национальное самосознание, гордость за принадлежность к своей нации, народу	8% (4 чел.)
2. Непримируемость к представителям других наций и народов	2% (1 чел.)
3. Интернационализм, готовность к сотрудничеству с представителями других наций и народов в интересах своей Родины – России	26% (13 чел.)
4. Бескорыстная любовь и служение Родине, готовность к самопожертвованию ради ее блага или спасения	10% (5 чел.)
5. Любовь к родному дому, городу, стране, верность национальной культуре, традициям, укладу жизни	38% (19 чел.)
6. Стремление трудиться для процветания Родины, для того чтобы государство, в котором ты живешь, было самым авторитетным, самым мощным и уважаемым в мире	4% (2 чел.)
7. Патриотизм сегодня не актуален, не современен, не для сегодняшней молодежи	12% (6 чел.)

Так, на первом месте у студентов располагается любовь к родному дому, городу, стране, верность национальной культуре, традициям, укладу жизни и готовность к сотрудничеству с представителями других наций и народов в интересах своей Родины – России. Для большинства респондентов характерны любовь к Родине и представление о себе как патриоте своей страны, а также готовность участвовать в развитии нации, своих возможностей и поддержании тради-

ций нации. Национальное самосознание не совсем сформировано, так как оно имеет следующую структуру: эмоциональное отношение, представление о любви к Родине и стремление сделать какие-либо поступки на благо Родины, и один из компонентов у респондентов не совсем сформирован в силу тех или иных обстоятельств.

На следующем этапе респондентов попросили определить по 10-балльной шкале, какие качества и ценности сформированы

у студентов. Студенты выбрали следующие качества, которые представлены по степени убывания выраженности:

- 1) здоровье (физическое и психическое);
- 2) интересная работа;
- 3) материальное обеспечение жизни;
- 4) наличие хороших и верных друзей;
- 5) счастливая семейная жизнь;
- 6) общественное признание;
- 7) развитие (постоянное духовное и физическое совершенствование);
- 8) развлечения;
- 9) свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках);
- 10) уверенность в себе (внутренняя гар-

мония, свобода от внутренних противоречий), ответственность (чувство долга, умение держать слово, смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов).

Как показывает практика, практически всегда здоровье, материальное обеспечение, семья, друзья и работа входят в ведущие ценности личности. Такие ценности, как творчество, толерантность, искренность, аккуратность оказались на последнем месте и не находят свое место в жизни студентов, за исключением двух–пяти человек.

Далее перейдем к анализу результатов по опроснику сформированности гражданственности личности М. А. Бойко (результаты представлены в таблице 2).

Таблица 2

Уровень сформированности у студентов нравственно-патриотических качеств

Шкалы	Уровни сформированности нравственно-патриотических качеств личности студентов		
	высокий	средний	низкий
1. Гражданское самосознание	-	66% (33 чел.)	34% (17 чел.)
2. Гражданский долг	36% (18 чел.)	52% (26 чел.)	12% (6 чел.)
3. Гражданская ответственность	22% (11чел.)	74% (37 чел.)	4% (2 чел.)
4. Правовая культура	-	50% (25 чел.)	50% (25 чел.)
5. Соблюдение законов государства	-	100%	-
6. Личная свобода	-	82% (41 чел.)	18% (9 чел.)
7. Гражданское достоинство	6% (3чел.)	62% (31 чел.)	32% (16 чел.)
8. Гражданская активность	10% (5 чел.)	70% (35 чел.)	20%(10 чел.)
9. Политическая культура	-	58% (29 чел.)	42% (21 чел.)
10. Патриотизм	14% (7 чел.)	68% (34 чел.)	18% (9 чел.)

Как показывают данные таблицы 2, 100% студентов соблюдают законодательство страны, в меньшей мере они ощущают себя компетентными в правовой и политической культуре, также считают, что государство ограничивает их личную свободу, что, несомненно, влияет на формирование патриотизма и патриотического самосознания. Большинство респондентов уверены, что они в полной мере отдают гражданский долг, и считают себя ответственными в вопросах поддержки и сопровождения граждан.

На основании полученных и проанализированных данных была выделена группа

студентов в количестве 20 человек, у которых выявлены следующие проблемные области: низкий уровень патриотизма, любви к Родине, гражданской ответственности, политической и правовой культуры. Далее группы методом случайного выбора были поделены на две подгруппы: экспериментальную группу – ЭГ (10 человек), с которой в дальнейшем будет реализовываться программа, и контрольную – КГ (10 человек), с которой программа реализовываться не будет. На основании выделенных проблемных областей была разработана программа по развитию нравственно-патриотических качеств личности студентов.

Название программы – «Программа по формированию нравственно-патриотических качеств студентов ВУЗа».

Основные направления программы:
– информационно-пропагандистское обеспечение;

– совершенствование содержания культурно-досуговой работы, нравственного, эстетического и физического воспитания;

– совершенствование системы патриотического воспитания и воспитательной работы со студентами [4].

Таблица 3

Программа по формированию нравственно-патриотических качеств у студентов

№	Направления деятельности	Содержание программы
1	Развитие научно-теоретических, методических и образовательных основ формирования нравственно-патриотических качеств личности	Ежегодно в соответствии с утвержденным планом в вузе организуются занятия со студентами по разъяснению реализации приоритетных направлений развития страны, конституционным правам и свободам граждан, этике. Для проведения занятий приглашаются специалисты государственных и правоохранительных органов, известные общественные деятели и научные работники, а также принимают участие ветераны
2	Информационное обеспечение формирования нравственно-патриотических качеств студентов	Создание во всех подразделениях на сайтах постоянно действующих рубрик по нравственно-патриотическому воспитанию студентов. Подготовка и издание книг, брошюр, очерков, буклетов по истории РФ, о славных традициях, героических и благородных поступках сотрудников вуза в прошлом. Проведение лекций, круглых столов, дискуссий
3	Деятельность вуза по использованию государственных символов в патриотическом воспитании	В целях реализации государственной политики в сфере пропаганды и применения государственных символов Российской Федерации проводится работа по пропаганде и применению государственных символов – флага, герба и гимна. Все важные мероприятия в вузе начинаются с гимна РФ. Оформление наглядной агитации с использованием государственных символов РФ проводится строго в соответствии с государственными стандартами
4	Координация деятельности музеев	Сохранение и развитие музеев и уголков боевой славы, которые являются центрами работы по патриотическому воспитанию студентов. Широко используются передвижные экспозиции, тематические фотовыставки, в том числе о сотрудниках, погибших на боевых постах в военное и мирное время, о награжденных боевыми орденами за мужество и самоотверженность
5	Организация культурно-массовой работы	Организовать работу коллективов художественной самодеятельности, которые принимают участие в проведении праздничных концертов, смотров и фестивалей самодеятельного художественного творчества
6	Организация спортивных, культурных массовых мероприятий направленных на нравственно-патриотическое воспитание	Организация и проведение массовых мероприятий, пропаганды здорового образа жизни: кросс нации, флэшмобы, конкурсы профессионального мастерства среди студентов, конкурсов красоты, музыкальные фестивали и др.

После реализации программы было проведено повторное исследование сформированности нравственно-патриотических качеств личности студентов. Исследование проводилось через три недели после реализации программы с целью определения степени эффективности проделанной работы. На контрольном этапе исследования использовались те же методики, что и на констатирующем этапе. Достоверность и эффективность проведенной работы можно

оценить, применяя математический критерий Т-Вилкоксона, который позволяет выявить сдвиг (положительный или отрицательный) в исследуемых признаках.

Критическое значение для выборки численностью десять человек равно 10 при уровне значимости 0,05 и 5 при уровне значимости 0,01. Данные, полученные в результате применения критерия Т-Вилкоксона у экспериментальной группы, представлены в таблице 4.

Таблица 4

Статистические данные после проведения программы по развитию нравственно-патриотических качеств личности студентов в экспериментальной группе

Шкала	Эмпирическое значение критерия	Z (сдвиг)	Уровень значимости
1. Любовь к Родине	3,00	1,21	0,22
2. Верность традициям страны	2,50	1,83	0,07
3. Гордость за историю страны	6,00	1,34	0,01
4. Гражданское самосознание	5,43	1,27	0,05
5. Гражданский долг	9,04	1,40	0,05
6. Гражданская ответственность	4,00	1,61	0,01
7. Правовая культура	10,50	-	-
8. Соблюдение законов государства	3,00	2,02	0,01
9. Личная свобода	10,00	-	-
10. Гражданское достоинство	2,00	1,42	0,01
11. Гражданская активность	4,30	1,21	0,01
12. Политическая культура	12,45	0,53	0,59
13. Патриотизм	3,70	1,41	0,01

Примечание: жирным выделены значимые различия по шкалам, то есть произошел положительный сдвиг (показатели улучшились).

Как показывают результаты расчетов критерия Вилкоксона из таблицы 4, практически по всем шкалам произошли изменения в положительную сторону, что подтверждает нашу гипотезу и доказывает статистически эффективность реализованной программы по формированию нравственно-патриотических качеств личности студентов. Они прочувствовали важность вопросов со-

блюдения законов и правил, ответственности за свои поступки, помощи окружающим, доброты и порядочности по отношению к окружающим и природе в целом, стали более дисциплинированными, представляют и выполняют свой гражданский долг, осознали такие качества, как патриотичность, верность традициям страны, проявление интереса к истории страны (таблица 5).

Таблица 5

Статистические данные после проведения программы по развитию нравственно-патриотических качеств личности студентов в контрольной группе

Шкала	Эмпирическое значение критерия	Z (сдвиг)	Уровень значимости
1. Любовь к Родине	13,00	-	0,22
2. Верность традициям страны	11,50	-	0,07
3. Гордость за историю страны	15,00	-	0,01
4. Гражданское самосознание	15,13	-	0,05
5. Гражданский долг	19,00	-	0,05
6. Гражданская ответственность	14,00	-	0,01
7. Правовая культура	14,50	-	-
8. Соблюдение законов государства	3,00	1,02	0,01
9. Личная свобода	13,40	-	-
10. Гражданское достоинство	14,30	-	0,01
11. Гражданская активность	14,30	-	0,01
12. Политическая культура	12,45	-	0,59
13. Патриотизм	15,80	-	0,01

В контрольной группе существенных изменений не произошло, так как с ними программа не реализовалась. В данной группе все показатели остались примерно

на том же уровне. Произошел сдвиг по шкале «соблюдение законов государства», что говорит нам о том, что студенты примерно ведут себя, соблюдают правила пове-

дения на улице, дома. Знают основные законы и последствия в случае их нарушения, побуждают к хорошему поведению других.

Подводя итог, можно сказать следующее: главной и важной целью нравственно-патриотического воспитания студентов является возрождение в российском обществе таких важных качеств, как гражданственность и патриотизм как наиболее важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей, формирование и развитие патриотических качеств у подрастающего поколения, обладающего важнейшими активными социально значимыми качествами, способного проявить их в созидательном процессе в интересах нашего общества, в укреплении и совершенствовании его основ, в том числе и в тех видах деятельности, которые связаны с обеспечением его ста-

бильности и безопасности. Составной частью патриотического воспитания студентов является военно-патриотическое воспитание, основными задачами которого являются формирование готовности и способности молодежи к военной службе, воспитание верности боевым и героическим традициям Российской армии, сознательного отношения к выполнению конституционного долга по защите Отечества, обеспечению его безопасности и суверенитета. Формирование нравственно-патриотического сознания тесно связано с развитием деятельностного аспекта мировоззрения. Стремление внести личный вклад в процветание Родины придаст полезную окраску всему мировоззрению человека. Патриотическое сознание влияет на мировоззрение молодежи, ее субкультуру, мировоззренческие устои общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М. : Просвещение, 2010. – 170 с.
2. Дериглазова Л. В. Результаты формирования гражданской идентичности в европейском союзе в 1997–2014 гг. // Вестник Томского государственного университета. – 2014. – № 6. – С. 60–66.
3. Ефименко В. Н. Структурные компоненты и содержательное наполнение понятия «гражданская идентичность» // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 11. – С. 14–18.
4. Ипполитова Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся : дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2000. – 383 с.
5. Капустина З. Я. Воспитание гражданственности в условиях обновляющейся России // Педагогика. – 2013. – № 9. – С. 45–49.
6. Кожанов И. В. Гражданская и этническая идентичности: проблема взаимосвязи и взаимозависимости // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3.
7. Лутвинов В. И. Гражданско-патриотическое воспитание сегодня // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 52–59.
8. Набойченко Е. С. Профессиональное воспитание в помогающих специальностях с позиции акмеологии // Сборник научных трудов кафедры психологии образования Института психологии. Вып. 12 / сост. Н. Н. Васягина ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014. – С. 28–50.
9. Никитин А. Ф. Единство нравственного и гражданского воспитания // Педагогика. – 2012. – № 5. – С. 44–49.
10. Петрова Л. А. Формирование патриотизма [Электронный ресурс] // Психология, социология и педагогика. – Март, 2012. – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru> // 2012/03/349.
11. Сергеева В. П. Формирование гражданской идентичности в образовательном процессе // Проблемы современного образования. – 2013. – С. 23–29.

REFERENCES

1. Danilyuk A. Ya. Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii. – M. : Prosveshchenie, 2010. – 170 s.
2. Deriglazova L. V. Rezul'taty formirovaniya grazhdanskoy identichnosti v evropeyskom soyuze v 1997–2014 gg. // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2014. – № 6. – S. 60–66.
3. Efimenko V. N. Strukturnye komponenty i sodержatel'noe napolnenie ponyatiya «grazhdanskaya identichnost'» // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. – 2013. – № 11. – S. 14–18.
4. Ippolitova N. V. Teoriya i praktika podgotovki budushchikh uchiteley k patrioticheskomu vospitaniyu uchashchikhsya : dis. ... d-ra ped. nauk. – Chelyabinsk, 2000. – 383 s.
5. Kapustina Z. Ya. Vospitanie grazhdanstvennosti v usloviyakh obnovlyayushcheysya Rossii // Pedagogika. – 2013. – № 9. – S. 45–49.
6. Kozhanov I. V. Grazhdanskaya i etnicheskaya identichnosti: problema vzaimosvyazi i vzaimozavisimosti // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2013. – № 3.
7. Lutvinov V. I. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie segodnya // Pedagogika. – 2010. – № 5. – S. 52–59.
8. Naboychenko E. S. Professional'noe vospitanie v pomagayushchikh spetsial'nostyakh s pozitsii akmeologii // Sbornik nauchnykh trudov kafedry psikhologii obrazovaniya Instituta psikhologii. Vyp. 12 / sost. N. N. Vasyagina ; Ural.gos.ped.un-t. – Ekaterinburg, 2014. – S. 28–50.
9. Nikitin A. F. Edinstvo nravstvennogo i grazhdanskogo vospitaniya // Pedagogika. – 2012. – № 5. – S. 44–49.
10. Petrova L. A. Formirovanie patriotizma [Elektronnyy resurs] // Psikhologiya, so-tsiologiya i pedagogika. – Mart, 2012. – Rezhim dostupa: <http://psychology.snauka.ru> // 2012/03/349.
11. Sergeeva V. P. Formirovanie grazhdanskoy identichnosti v obrazovatel'nom protsesse // Problemy sovremennogo obrazovaniya. – 2013. – S. 23–29.

УДК 811.111'42
ББК Ш143.21-51

ГРНТИ 14.91

Код ВАК 13.00.01

Пашкова Александра Дмитриевна,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: Sasha-transaero@mail.ru.

ПРОБЛЕМЫ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ЗЕРКАЛЕ АМЕРИКАНСКОГО МЕДИАДИСКУРСА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательная политика; реформы образования; медиадискурс; медиатексты; медиалингвистика; СМИ; средства массовой информации; образовательные системы.

АННОТАЦИЯ. Образовательная политика имеет ключевое значение в развитии любой страны и вместе с тем затрагивает интересы и оказывает влияние на большую часть современного социума. В связи с этим существующая система образования и процесс ее модернизации провоцируют непрекращающиеся споры и дискуссии всех слоев населения.

В рамках данной статьи мы обратились к материалу американских масс-медийных публикаций, отражающих представления журналистов, преподавателей и широкой общественности о системе образования США, ее основных фигурах и процессу реформирования в 2012–2017 гг.

Теоретическая часть статьи посвящена соотношению понятий «масс-медийный дискурс», «средства массовой информации» и «массовая коммуникация» и характерным признакам медиадискурса.

В практической части статьи мы представили обзор наиболее дискуссионных сфер-мишеней при оценке реформы и образовательной политики в американских СМИ. Материал исследования – масс-медийные публикации (статьи, обращения, интервью и др.), посвященные реформе образования и ее основным деятелям. Проведенный дискурс-анализ позволил нам выделить следующие сферы-мишени оценки: снижение уровня образованности американцев, сокращение учительского состава, эффективность существующих образовательных программ и методов оценивания результатов, неодинаковый доступ к образовательным услугам людей, принадлежащих к разным социальным группам, недостаточное разнообразие в программах для одаренных детей, преступность и насилие в школе, вовлеченность родителей в воспитание и учебную деятельность детей.

Материалы данного исследования могут быть полезными при сопоставлении проблем системы образования и образовательной политики в разных странах.

Pashkova Alexandra Dmitrievna,

Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PROBLEMS OF NATIONAL EDUCATION SYSTEM IN THE MIRROR OF AMERICAN MEDIA-DISCOURSE

KEYWORDS: educational policy; education reform; media discourse; media texts; media linguistics; massmedia; media; educational systems.

ABSTRACT. Educational policy has the essential meaning for the development of any country and at the same time it affects the interests and has an impact on the most part of the modern society. In that regard, the current educational system and the process of its modernization arouse continued disputes and debates of all sectors of the community.

Under this article we reviewed American mass-media publications reflecting the views of journalists, teaching staff and general public on the American educational system, its main figures and education reform process in 2012-2017.

The theoretical part of the article focuses on the relations between the concepts of «mass media discourse», «mass media» and «mass communication» and characteristic features of media-discourse.

In the practical part of the article we provided the survey of the most discussed target-spheres of estimation of the American education reform and educational policy in the US mass media. The research materials are mass media publications (articles, requests, interviews, etc.) devoted to the education reform and its main figures. The discourse-analysis has enabled us to distinguish the following target-spheres of estimation: decline of educational level, teacher attrition, effectiveness of current educational programs and methods of result assessment, educational gap between people from different backgrounds, limited diversity of programs for gifted children, crime and violence at school and parental involvement in educational process.

The provided materials of this research may be useful to compare educational system problems and educational policy of different countries.

Совершенствование системы образования уже более тридцати лет является одним из приоритетных направлений внутренней политики США. Эта сфера деятельности человека затрагивает каждого, независимо от возраста, пола, расы и вероисповедания.

Образовательный процесс представля-

ется немислимим без оценивания результатов обучающихся. Однако образовательная деятельность, итоги преобразований в этой области, а также непосредственная работа учительского и преподавательского состава нередко сами становятся объектами оценки в американском медиадискурсе. С другой стороны, учителя тоже являются

активными участниками обмена информацией, выражают не только свое мнение, но и отношение к образовательной политике, создают персональные сайты, блоги, активно обсуждают публикации, посвященные актуальным вопросам образования.

Целью настоящей статьи является оценка ведущих проблем образовательной политики США в американском масс-медийном дискурсе.

Изучением языкового функционирования в СМИ занимается медиалингвистика – наука, возникшая на рубеже XX–XXI вв. В соответствии с современными представлениями масс-медийный (масс-медийный) дискурс понимается как «связный, вербальный или невербальный, устный или письменный текст в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, выраженный средствами массовой коммуникации, взятый в событийном аспекте, представляющий собой действие, участвующий в социокультурном взаимодействии и отражающий механизм сознания коммуникантов» [7, с. 132]. При более широком подходе под масс-медийным дискурсом понимают «все процессы и продукты речевой деятельности в сфере массовой коммуникации, взятые во всей полноте и сложности» [4, с. 21]. Таким образом, понятие «медиадискурс» включает «средства массовой информации» и «массовая коммуникация». Последнее является собой «систематическое распространение сообщений среди численно больших, рассредоточенных аудиторий с целью утверждения духовных ценностей и оказания идеологического, политического, экономического или организационного воздействия на оценки, мнения и поведение людей» [10, с. 348]. Отметим также, опираясь на мнение Т. Г. Добросклонской, что понятия «средства массовой информации» и «массовая коммуникация» тесно связаны, но не тождественны: «если СМИ понимаются как совокупность технических средств, общественных организаций и человеческих ресурсов, которые задействованы в массовом распространении информации, то массовая коммуникация представляет собой сам процесс распространения этой информации» [3, с. 16].

Цель медийного дискурса – оказывать дифференцированное воздействие на максимально широкую аудиторию путем ее информирования и оценивания сообщаемой информации. Человек функционирует, согласовывая свои действия с картиной мира, которая формируется у него под воздействием СМИ. К. С. Гаджиев утверждает, что медийный дискурс является совокупностью противоречивых и иногда даже взаимоис-

ключающих сообщений, это говорит о том, что СМИ оперируют различными стратегическими программами, оказывающими влияние на формирование общественного мнения, но не штампуящими его [2, с. 371]. Вместе с тем СМИ создают свою действительность, которая может кардинально отличаться от реальных событий, однако общественность принимает данную информацию «на веру», не имея возможности непосредственно наблюдать события [9, с. 32].

Медиадискурсу присущи особые признаки, так, М. Р. Желтухина выделяет следующие характеристики:

- 1) «групповая соотнесенность (адресант разделяет взгляды своей группы);
- 2) публичность (открытость, ориентированность на массового адресата);
- 3) диссенсная ориентированность (создание противоречия с последующей дискуссией);
- 4) инсценированность и массовая направленность (воздействие на несколько групп одновременно» [6, с. 13–28].

В рамках данной статьи мы обратились к американскому медиадискурсу. Методом сплошной выборки мы отобрали материал исследования, к которому относятся научные статьи, медийные публикации, обращения, интервью, посвященные реформе образования и ее основным деятелям за 2012–2017 гг., общим объемом 270 страниц печатного текста. Перевод английских кон-текстов выполнен автором данной статьи.

Проведенный анализ позволил к наиболее дискуссионным сферам-мишеням оценки реформы и образовательной политики США в СМИ отнести следующие:

– снижение уровня образованности американцев. Указанная тенденция является одной из самых распространенных в отношении системы образования и результатов ее реформирования. Так, американский политолог Патрик Бьюкенен, проанализировав итоги преобразований в образовательной политике США, указывает, что начальное и среднее образование в настоящее время является «злой пародией на образование». Исследователь отмечает, что результаты тестов становятся все хуже и хуже, в американских университетах царит невежество, а большая часть специалистов в области точных наук прибывают из загранич-цы [1, с. 73];

– сокращение учительского состава («*teacher attrition*»). Многие авторы отмечают нехватку квалифицированных учителей, а кроме того, нежелание молодых педагогов работать по специальности. К основным причинам, провоцирующим данную ситуацию, относят низкую оплату труда, чрезмерную профессиональную и психологиче-

скую нагрузку, жесткий контроль со стороны административного аппарата, родительских комитетов, администрации муниципалитета, района и штата, «всю атмосферу “школьных джунглей” с наркотиками, оружием и стрельбой в классах и на школьном дворе, непрекращающейся враждой и драками школьных банд» [8, с. 172].

Кроме того, авторы публикаций отмечают, что успешная образовательная политика невозможна без нововведений в области обучения учителей: «Мы до сих пор обучаем учителей, используя вчерашние методы ... Существует нехватка инноваций в обучении учителей. Логично предположить, что, если меняются студенты, учителя должны меняться тоже. Государственное образование в Америке нуждается в учителях, которые лучше обучены и удовлетворяют специфические потребности студенческого населения, понимают важность роли дистанционного обучения и готовы высказываться в пользу содействия изменения классной комнаты. Без таких учителей эффективная реформа, соответствующая глобальным запросам невозможна [16];

– вопрос эффективности существующих образовательных программ и методов оценивания результатов. Большое количество споров не перестает вызывать введенная президентом Джорджем Бушем в 2002 г. государственная программа «No Child Left Behind» – «Ни одного отстающего ребенка». Согласно данному закону, в каждом штате вводились тесты по математике и чтению с единым стандартом образования, при этом на основе показателей тестов формировался рейтинг успешности школ [17]. Основная идея данной реформы заключалась в повышении успеваемости слабых учеников, «конкурировании школ» и тем самым повышении уровня образованности в стране. Однако введение данного закона на практике показало довольно большое количество уязвимых мест этого направления реформы образования, чем спровоцировало непрекращающуюся волну критики. Ответственность и научное сообщество указывают, что стандартизированные тесты вынуждают педагогов быть нацеленными только на успешное написание тестов, в ущерб основному процессу обучения, нередки случаи намеренного упрощения тестов для обеспечения хороших результатов. Кроме того, порицание вызывают высокие требования к учительскому составу (например, прохождение квалификационных тестов и наличие нескольких дипломов), усугубляющие нехватку кадров в данной области [20]. В декабре 2015 г. президент Барак Обама подписал новый закон об образовании «The Every Student Succeeds Act» –

«Каждый студент достигнет успеха», который заменил не пользующуюся любовью населения программу «No Child Left Behind» и модифицировал, но не ликвидировал положения о проведении стандартизированных тестов [13];

– неодинаковый доступ к образовательным услугам («*educational gap*») людей, принадлежащих к разным социальным группам.

С одной стороны, неравенство в вопросе образования присутствует среди людей, относящихся к разным расам. Причины такой ситуации основаны на следующих фактах: «Более низкий уровень благосостояния, более слабое здоровье, низкий уровень образования родителей, отношения с законом и другие обстоятельства создают идеальные условия для бури, которая не дает возможности черным получать образование наравне с белыми» [12].

Кроме того, в сфере образования довольно остро стоит проблема неравенства между богатыми и бедными слоями населения: «...Анализируя долгосрочные данные, опубликованные за последние месяцы, исследователи обнаружили, что, в то время как разрыв в достижениях между черными и белыми студентами значительно уменьшился за последние несколько десятилетий, разрыв между богатыми и бедными студентами существенно вырос в аналогичный период» [19]. Важным фактором, провоцирующим сложившуюся ситуацию, является стоимость обучения. Так, в некоторых районах имеются лишь частные платные школы, оплатить которые имеют возможность далеко не все родители. Кроме того, не перестает стремительно расти плата за обучение в колледжах и университетах. Многие студенты бывают вынуждены оставить учебное заведение, так как оказываются не в состоянии платить чрезмерно большую плату за образовательные услуги [18];

– недостаточное разнообразие в программах для одаренных детей, так называемых «*gifted children*». Существует обратная сторона стремления реформаторов к стандартизации обучения и устранению неравенства: «Современная система все еще ассоциирует равенство с одинаковостью. Она создана таким образом, что не способна эффективно принимать во внимание разницу в академических способностях и талантах. Ее официально утвержденная цель – сделать всех студентов готовыми к обучению в колледже, и она все больше стремится к тому, чтобы подчинить студентов единой учебной программе в старших классах» [15]. В связи с этим многими авторами поднимается вопрос об эффективности применения указанных стандартизиро-

ванных программ для одаренных детей;

– преступность и насилие в школе («*school crime and violence*»). Данная проблема относится не только к хулиганству в школе, но и включает более тяжкие преступления, когда дети берут с собой в школу оружие. Отметим, что данная ситуация в основном характерна только для США, как для страны где ношение огнестрельного оружия разрешено второй поправкой Конституции США. Этим объясняется возросшая популярность домашнего обучения («*Home-schooling*»), разрешенного во всех штатах;

– вовлеченность родителей в воспитание и учебную деятельность детей. Данный вопрос довольно часто поднимается и людьми, непосредственно связанными с процессом обучения, и населением США: «В то время как участие родителей все же присутствует в начальной школе, учителя средней и старшей школы указывают, что это совсем не так в случае большинства их учеников» [11]. Ситуация с вовлеченностью родителей приобретает настолько серьезную форму, что не удивительными становятся заявления о том, что «Американские родители полностью отrekliсь от работы

по воспитанию детей и подняли белый флаг, когда дело касается дисциплинирования их детей или обучения их таким добродетелям, как честность, трудолюбие и самоуважение» [14].

Заканчивая наш обзор, следует отметить, что указанные проблемы, несомненно, негативно влияют на существующую систему образования, провоцируют недовольство общественности и учителей, но нельзя не указать на положительный эффект от подобных публикаций: озвученная проблема может быть услышана и, возможно, получит решение. Кроме того, американскими учеными, работниками сферы образования, неравнодушными родителями и управляющим составом нередко предпринимаются шаги к улучшению существующих проблем. Так, например, группа американских ученых провела детальный анализ уроков математики в школах США, а затем сравнили его с аналогичным анализом японских уроков математики. Это исследование помогло выявить ряд проблем в «американском способе обучения» и предложить конкретные пути их решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бьюкенен П. Правые и неправые. Как неоконсерваторы заставили нас забыть о рейгановской революции и повлияли на Президента Буша : пер. с англ. – М. : АСТ, 2006. – 348 с.
2. Гаджиев К. С. Политическая наука. – М. : Международные отношения, 1994. – 488 с.
3. Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи). – Изд. 2-е, стереотип. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 288 с.
4. Добросклонская Т. Г. Медиадискурс как объект лингвистики и межкультурной коммуникации // Вестник Моск. ун-та, 2006. – С. 21.
5. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: вчера, сегодня, завтра // Актуальные проблемы современной медиалингвистики и медиакритики в России и за рубежом : сборник научных трудов. – Белгород, 2014. – С. 8–17.
6. Желтухина М. Р. Масс-медиаальная коммуникация: языковое сознание – воздействие – суггестивность // Язык. Сознание. Коммуникация : сборник статей. – 2003. – Вып. 24. – С. 13–28.
7. Желтухина М. Р. Специфика речевого воздействия тропов в языке СМИ : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2004. – 47 с.
8. Манохин И. В., Чащихин Б. Д. Реформирование американской системы образования // Вестник МГЛУ. – 2015. – Вып. № 2 (713). – С. 165–183.
9. Ясына М. А. Стратегии политического медиа-дискурса (на материале электронных СМИ ФРГ) : автореф. ... канд. филол. наук. – Самара, 2013. – 24 с.
10. Шерковин Ю. А. Массовая коммуникация // Философский энциклопедический словарь. – М., 1983. – С. 348.
11. Boyer A. Problems Facing American Education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Boyer,%20Ashley%20Problems%20Facing%20American%20Education.pdf> (date of access: 11.07.2018).
12. Cook L. U.S. Education: Still Separate and Unequal [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.usnews.com/news/blogs/data-mine/2015/01/28/us-education-still-separate-and-unequal> (date of access: 11.07.2018).
13. Korte G. The Every Student Succeeds Act vs. No Child Left Behind: What's changed? [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.usatoday.com/story/news/politics/2015/12/10/every-student-succeeds-act-vs-no-child-left-behind-whats-changed/77088780> (date of access: 11.07.2018).
14. Kuhn J. The Exhaustion of the American Teacher [Electronic resource]. – Mode of access: <https://theeducatorsroom.com/the-exhaustion-of-the-american-teacher> (date of access: 11.07.2018).
15. Lattier D. The Real Problem with American Education? [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.intellectualltakeout.org/blog/real-problem-american-education> (date of access: 11.07.2018).
16. Lynch M. 10 Reasons the U.S. Education System Is Failing [Electronic resource]. – Mode of access: http://blogs.edweek.org/edweek/education_futures/2015/08/10_reasons_the_us_education_system_is_failing.html (date of access: 11.07.2018).
17. Mulholland G. The Case Against Standardized Testing [Electronic resource]. – Mode of access: <http://harvardpolitics.com/united-states> (date of access: 11.07.2018).
18. Schoen J. W. Why does a college degree cost so much? [Electronic resource]. – Mode of access:

- <http://www.cnn.com/2015/06/16/why-college-costs-are-so-high-and-rising.html#> (date of access: 11.07.2018).
19. Tavernise S. Education Gap Grows Between Rich and Poor, Studies Say [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.nytimes.com/2012/02/10/education/education-gap-grows-between-rich-and-poor-studies-show.html> (date of access: 11.07.2018).
20. White D. Pros&Cons of the No Child Left Behind Act [Electronic resource]. – Mode of access: http://usliberals.about.com/od/education/i/NCLBProsCons_2.htm (date of access: 11.07.2017).

REFERENCES

1. B'yukenen P. Pravye i nepravye. Kak neokonservatory zastavili nas zabyt' o reygansovskoy revolyutsii i povliyali na Prezidenta Busha : per. s angl. – M. : AST, 2006. – 348 s.
2. Gadzhiev K. S. Politicheskaya nauka. – M. : Mezhdunarodnye otnosheniya, 1994. – 488 s.
3. Dobrosklonskaya T. G. Voprosy izucheniya mediatekstov (opyt issledovaniya sovremennoy angliyskoy mediarechi). – Izd. 2-e, stereotip. – M. : Editorial URSS, 2005. – 288 s.
4. Dobrosklonskaya T. G. Mediadiskurs kak ob"ekt lingvistiki i mezhkul'turnoy kommunikatsii // Vestnik Mosk. un-ta, 2006. – S. 21.
5. Dobrosklonskaya T. G. Medialingvistika: vchera, segodnya, zavtra // Aktual'nye problemy sovremennoy medialingvistiki i mediakritiki v Rossii i za rubezhom : sbornik nauchnykh trudov. – Belgorod, 2014. – S. 8–17.
6. Zheltukhina M. R. Mass-medial'naya kommunikatsiya: yazykovoe soznanie – vozdeystvie – suggestivnost' // Yazyk. Soznanie. Kommunikatsiya : sbornik statey. – 2003. – Vyp. 24. – S. 13–28.
7. Zheltukhina M. R. Spetsifika rechevogo vozdeystviya tropov v yazyke SMI : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – M., 2004. – 47 s.
8. Manokhin I. V., Chashchikhin B. D. Reformirovanie amerikanskoj sistemy obrazovaniya // Vestnik MGLU. – 2015. – Vyp. № 2 (713). – С. 165–183.
9. Ryasina M. A. Strategii politicheskogo media-diskursa (na materiale elektronnykh SMI FRG) : avtoref. ... kand. filol. nauk. – Samara, 2013. – 24 s.
10. Sherkovin Yu. A. Massovaya kommunikatsiya // Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar'. – M., 1983. – S. 348.
11. Boyer A. Problems Facing American Education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Boyer,%20Ashley%20Problems%20Facing%20American%20Education.pdf> (date of access: 11.07.2018).
12. Cook L. U.S. Education: Still Separate and Unequal [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.usnews.com/news/blogs/data-mine/2015/01/28/us-education-still-separate-and-unequal> (date of access: 11.07.2018).
13. Korte G. The Every Student Succeeds Act vs. No Child Left Behind: What's changed? [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.usatoday.com/story/news/politics/2015/12/10/every-student-succeeds-act-vs-no-child-left-behind-whats-changed/77088780> (date of access: 11.07.2018).
14. Kuhn J. The Exhaustion of the American Teacher [Electronic resource]. – Mode of access: <https://theeducatorsroom.com/the-exhaustion-of-the-american-teacher> (date of access: 11.07.2018).
15. Lattier D. The Real Problem with American Education? [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.intellectualltakeout.org/blog/real-problem-american-education> (date of access: 11.07.2018).
16. Lynch M. 10 Reasons the U.S. Education System Is Failing [Electronic resource]. – Mode of access: http://blogs.edweek.org/edweek/education_futures/2015/08/10_reasons_the_us_education_system_is_failing.html (date of access: 11.07.2018).
17. Mulholland G. The Case Against Standardized Testing [Electronic resource]. – Mode of access: <http://harvardpolitics.com/united-states> (date of access: 11.07.2018).
18. Schoen J. W. Why does a college degree cost so much? [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.cnn.com/2015/06/16/why-college-costs-are-so-high-and-rising.html#> (date of access: 11.07.2018).
19. Tavernise S. Education Gap Grows Between Rich and Poor, Studies Say [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.nytimes.com/2012/02/10/education/education-gap-grows-between-rich-and-poor-studies-show.html> (date of access: 11.07.2018).
20. White D. Pros&Cons of the No Child Left Behind Act [Electronic resource]. – Mode of access: http://usliberals.about.com/od/education/i/NCLBProsCons_2.htm (date of access: 11.07.2017).

УДК 373.21
ББК 4410.4

ГРНТИ 14.23.05, 06.77.59

Код ВАК 08.00.05, 13.00.02

Блинова Олеся Александровна,

доцент, кандидат философских наук, доцент кафедры философии и акмеологии, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, ауд. 305; e-mail: olesyablinova79@yandex.ru.

Бедрина Елена Викторовна,

магистрант первого года обучения по направлению «Управленческое консультирование», Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; заведующий филиалом детского сада № 495 «Детство»; 620098, г. Екатеринбург, ул. Коммунистическая, 12; e-mail: bedrina.e@yandex.ru.

Сабирова Елена Сергеевна,

магистрант первого года обучения по направлению «Управленческое консультирование», Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; старший воспитатель филиала детского сада № 495 «Детство»; 620098, г. Екатеринбург, ул. Коммунистическая, 12; e-mail: sabirova-elena.elena@yandex.ru.

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДЕТСКОМ САДУ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ КАДРОВЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ ПЕРСОНАЛА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: управление кадрами; кадровый потенциал; дошкольные образовательные учреждения; методическая работа; профессиональные компетенции; ФГОС; федеральные государственные образовательные стандарты; профессиональные стандарты.

АННОТАЦИЯ. Процесс реформирования и модернизации системы современного российского образования предъявляет к педагогам все новые требования, одним из которых является постоянное развитие своих возможностей и способностей. Развитие кадрового потенциала персонала образовательного учреждения нуждается в грамотной организации и управлении этим процессом. Данная статья посвящена проблеме управления кадровым потенциалом персонала дошкольного образовательного учреждения (ДОУ). Актуальность данной проблемы обусловлена требованиями, предъявляемыми к дошкольному образованию как со стороны государства, ФГОС ДО, профессионального стандарта педагога, так и со стороны родителей (законных представителей) обучающихся по общеобразовательным программам ДО. На данном этапе проблема заключается в качестве кадрового состава ДОУ. У педагогов отсутствует желание и мотивация развития своих умений и способностей. В связи с чем возникает необходимость организации и управления развитием кадрового потенциала персонала ДОУ. В качестве основного инструмента управления кадровым потенциалом персонала ДОУ авторы рассматривают методическую работу с педагогами дошкольного образования, направленную на развитие и повышение их профессиональной компетенции. Авторами были выделены когнитивный (получение новых знаний), деятельностный (разносторонняя деятельность в ходе учебного процесса) и ценностный (определение шкалы профессиональных ценностей) компоненты в профессиональной компетенции педагогов и разработан комплекс мероприятий, который прошел апробацию в ДОУ № 495 г. Екатеринбурга Свердловской области. Апробация мероприятий по организации методической работы с педагогами способствовала внедрению в образовательный процесс современных технологий, а также повышению уровня профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования.

Blinova Olesya Alexandrovna,

Associate Professor, Candidate of Philosophy, Philosophy and Acmeology Department, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Bedrina Elena Victorovna,

Master's Degree Student in Management Consulting, Ural State Pedagogical University, Head Kindergarten "Childhood" № 495, Ekaterinburg, Russia.

Sabirova Elena Sergeevna,

Master's Degree Student in Management Consulting, Ural State Pedagogical University, Senior Teacher, Kindergarten "Childhood" № 495, Ekaterinburg, Russia.

ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL WORK IN KINDERGARTEN AS AN INSTRUMENT OF PERSONNEL POTENTIAL MANAGEMENT IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

KEYWORDS: personnel management; personnel potential; preschool educational institution; methodological work; professional competence; Federal state educational standard of preschool education; professional standard of the teacher; professional standard.

ABSTRACT. The reforms and modernization of modern Russian education imposes new requirements on teachers, one of which is the constant development of their capabilities and abilities. Development of per-

sonnel potential in an educational institution needs careful organization and management of this process. This article is devoted to the problem of personnel potential management in a preschool educational institution. The relevance of this problem is caused by the requirements imposed on preschool education by the state in the forms of the federal state educational standard of preschool education and the professional standard of a teacher, and by parents (guardians) of children attending preschool institutions. At this stage, the problem lies in the quality of the staff of preschool educational institutions. Teachers have no desire and motivation to develop their skills and abilities. In this connection there is a need to organize and manage the development of personnel potential of preschool educational institutions. One of the main instruments of personnel potential management in a kindergarten is acquaintance of preschool teachers with methods of teaching aimed at the development and perfection of their professional competence. The authors identified cognitive (acquisition of new knowledge), activity-based (versatile learning activities) and value-based (introduction of the scale of professional values) components in the professional competence of teachers and developed a complex of activities promoting development of professional competence of teachers which has been tested in kindergarten № 495 of Ekaterinburg, Sverdlovsk Region. Approbation of the complex of teaching methods contributed to the introduction of modern technologies in the educational process, as well as to the improvement of the professional competence of preschool teachers.

Введение

Благополучие, национальная безопасность и экономическое развитие любого общества зависят, в первую очередь, от развития образования. «В настоящее время основной задачей образования является формирование функционально грамотного, самостоятельного и ответственного члена общества, способного к саморазвитию и совершенствованию всей его жизни» [8, с. 72]. Происходящие в обществе процессы профессионализации и оптимизации работников сферы образования предъявляют высокие требования к развитию потенциала работников образования, а также к управлению кадровым потенциалом образовательных организаций. Процесс длительного реформирования отечественной системы образования обусловлен социальными, экономическими, политическими и культурными изменениями, происходящими в стране [10]. Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении нации, обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества. Изучение ресурсов, способных обеспечивать конструктивное развитие российской системы образования, позволяет назвать управление кадровым потенциалом одним из важнейших в этом процессе. В рамках данной статьи *кадровый потенциал* мы рассматриваем как качественную характеристику трудовых ресурсов, определяющую уровень возможностей развития общества во всех его сферах. Под *управлением кадровым потенциалом дошкольного образовательного учреждения* мы понимаем организацию мероприятий, направленных на непрерывное комплексное повышение профессиональной компетенции педагога дошкольного образования, с целью качественной и эффективной реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Проблема адекватной современным требованиям к уровню

квалификации педагога подготовки педагогических кадров напрямую связана с разработкой комплекса управленческих мероприятий в рамках методической работы в дошкольном образовательном учреждении.

Актуальность данной проблемы обусловлена ее состоянием на научно-теоретическом и научно-методическом уровнях. Так, с позиции первого определяется недостаточная разработанность самого ключевого понятия «профессиональная компетентность педагогов ДОУ». Исследования различных авторов (В. И. Байденко [1], А. С. Белкин [2], Н. Д. Никандров [11], И. А. Зимняя [7]) позволяют определить понятие профессиональной компетентности, с одной стороны, как круг полномочий, который определяет ответственность в решении практических задач должностного лица. С другой стороны, профессиональная компетентность трактуется как знание, опыт, умение самого должностного лица, то есть способность и реализация конкретным лицом этого круга полномочий [12, с. 95]. В ходе проведения нашего исследования под *профессиональной компетенцией педагога ДОУ* мы понимаем совокупность общечеловеческих и специфических профессиональных установок, позволяющих ему справляться с заданной программой и особыми, возникающими в психолого-педагогическом процессе дошкольного учреждения ситуациями, разрешая которые, он способствует уточнению, совершенствованию, практическому воплощению задач развития, его общих и специальных способностей [14].

На научно-методическом уровне актуальность проблемы вызвана осознанием необходимости поиска, разработки и освоения таких форм методической деятельности, которые были бы ориентированы на управление развитием профессиональной компетентности педагогов через оптимизацию и совершенствование имеющихся знаний, умений, профессионально-ценностной ориентации педагога в соответствии с тре-

бованиями, предъявляемыми на современном уровне развития системы отечественного образования. Кроме этого, актуальность проблемы обусловлена возрастными характеристиками персонала в дошкольных образовательных организациях. Так, немногие детские сады могут похвастаться укомплектованностью штата исключительно молодыми сотрудниками, получившими профессиональное образование уже в рамках компетентностного подхода, понимающими образовательные запросы общества и готовыми активно эти запросы удовлетворять. На сегодняшний день в дошкольных образовательных учреждениях работает большое количество педагогов-«стажистов» с более чем двадцатилетним стажем, чье профессиональное образование было получено в то время, когда о компетенциях и компетентностном подходе не задумывались. В результате возникает противоречие между образовательными ожиданиями общества и возможностями реализации этих ожиданий дошкольной организацией. И данное противоречие не носит диалектического характера, так как «возрастные» педагоги-дошкольники, даже понимая необходимость изменений, диктуемых временем, ФГОСами и Министерством образования и науки, не стремятся изменить или повысить свою компетентность, удовлетворяясь реализацией уже отработанных традиционных принципов организации образовательного процесса. Большинство «стажистов» предпочитают пассивное участие в жизни дошкольной образовательной организации: в методических собраниях, в повышении качества образовательных услуг, в профессиональном росте как индивидуальном, так и всей организации в целом. Из их поля зрения ускользает тот факт, что квалификационное и компетентностное развитие есть процесс «целостный, динамически развертывающийся во времени и пространствах личности, социума и системы образования процесс расширения отношений к миру, к себе, другим и профессии» [4, с. 36].

Разрешению данного противоречия может способствовать методическая работа, представляющая собой один из системных аспектов в непрерывной системе управления кадровым потенциалом работников системы дошкольного образования. Методическая работа в ДОУ направлена на организацию процесса обучения педагогов, целью которой является расширение и качественное углубление знаний, развитие и формирование профессиональных умений и навыков, что должно обеспечить развитие профессиональной компетенции педагога дошкольного образования. Методическая работа должна носить опережающий характер

и обеспечивать развитие всего воспитательно-образовательного процесса в соответствии с новыми достижениями педагогической и психологической науки [16]. Таким образом, все перечисленные факты говорят о повышении профессиональной компетенции педагога дошкольного образования как об организованном процессе, нуждающемся в грамотном управлении, роль которого принадлежит методической работе.

Профессиональная компетентность как одна из основополагающих характеристик современного педагога представляет собой интегральную характеристику, включающую когнитивный, деятельностный и ценностный компоненты, определяемую готовностью и способностью педагога выполнять в непосредственной деятельности профессионально-педагогические функции и обеспечивающую, таким образом, как говорит Э. Ф. Зеер [6], продуктивное выполнение профессиональной деятельности.

Процесс совершенствования профессиональной компетентности педагогических кадров опирается на следующие принципы [по 2].

1. Принцип актуальности, то есть единства теории и практики, заключающийся в практической реализации законодательных актов, положений современного дошкольного образования, учета современного заказа общества, ориентации на социальную значимость личности педагога, учета проблем.

2. Принцип научности, нацеливающий на соответствие всей системы повышения профессиональной компетентности педагогов современным научным достижениям.

3. Принцип системности, реализация методической работы как целостного комплекса мероприятий.

4. Принцип непрерывности предусматривает превращение методической работы в часть системы непрерывного образования, характеризующейся комплексным охватом педагогов ее разнообразными формами.

5. Принцип создания благоприятных условий работы, моральных, психологических, гигиенических, наличие свободы реализации в деятельности педагога.

6. Принцип постоянного самообразования педагогов.

7. Принцип креативности – творческий характер методической работы.

Так, исследователь профессиональной компетентности педагогов Е. И. Ноздрина выделяет в ее структуре три взаимосвязанных уровня: высокий, средний и низкий [12]. Для высокого уровня характерны стремление к исследовательской деятельности, адекватная самооценка, ярко выраженное чувство нового. Педагоги высокого уровня стремятся продемонстрировать свои

способность, уровень собственных достижений, проявляют инициативу. Для среднего уровня характерна позиция «Я умею», выражающаяся в готовности к работе, владении учебным материалом и методиками. Они стремятся к повышению своей квалификации через аттестацию, охотно участвуют в конкурсах. Выполняют задания соревновательного характера. Для низкого уровня характерны консерватизм, нежелание осваивать новшества, возможна неадекватная самооценка [3, с. 36–37].

Методы, процедура и результаты исследования

В ходе проведения исследования управления кадровым потенциалом работников дошкольного образовательного учреждения в качестве опытной площадки выступал филиал муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения – детского сада «Детство» детский сад № 495 (г. Екатеринбург, Свердловская область). В ноябре 2016 г. был проведен анализ профессиональной компетентности педагогического состава детского сада № 495. Для получения информации об уровне профессиональной компетентности педагогов использовалась шкала профессиональной компетентности, разработанная на основе исследований Е. И. Ноздриной, а также анкета для педагогов ДОУ «Профессиональный портрет» [3, с. 37–39]. Исследование уровня профессиональной компетентности показало следующие результаты: 25% имели низкий уровень профессиональной компетентности; 50% – средний уровень; 25% – высокий уровень. Кроме того, анализ кадрового состава и его профессиональной компетентности дал следующие результаты: в ДОУ отмечается полная укомплектованность штата педагогами, 83% педагогов имеют высшее образование, а у остальных – среднее специальное образование; 43% имеют вторую квалификационную категорию, 43% – первую квалификационную категорию; 14% – вновь поступившие на работу, не имеющие категории; курсы повышения квалификации своевременно прошли 42%, 58% не проходили курсы более трех лет.

Полученные данные показали, что в образовательном процессе педагоги предпочитают использовать традиционные приемы, методы и формы работы с детьми, недостаточно ориентируются в современных технологиях, приемах организации своей деятельности. Потребность в управлении образовательным процессом через организацию методической помощи высказали большинство педагогов, более 50%. Результаты исследования обнаружили необходимость поиска соответствующих условий, форм и методов управления повышением

профессиональной компетентности педагогов ДОУ. В соответствии с обозначенными в структуре профессиональной компетенции педагога дошкольного образования компонентами, нами были разработаны и реализованы мероприятия, направленные на повышение профессиональной компетенции сотрудников. В первую очередь, в методическом кабинете ДОУ был систематизирован методический, дидактический и наглядный материал по познавательному, физическому, социально-коммуникативному, художественно-эстетическому развитию, а также по экологическому образованию детей дошкольного возраста, обеспечив, таким образом, возможность его применения сотрудниками с целью повышения своей профессиональной компетентности.

Когнитивный компонент профессиональной компетентности педагога ДОУ характеризуется умением педагога учиться, самостоятельно приобретать профессиональные и не только знания и применять их в учебной и воспитательной деятельности. Когнитивный компонент соединяет в себе знания (степень обобщения и полноты знаний), умения (степень свернутости и освоенности, возможность переноса выполняемых действий), а также ценностно-смысловые ориентации [5]. С целью развития когнитивного компонента профессиональной компетентности педагогов руководителями и методистами ДОУ была проведена группа мероприятий по управлению повышением профессиональной компетентности педагогов посредством их ознакомления с современными тенденциями дошкольного образования. В ходе реализации мероприятий были использованы такие активные формы взаимодействия, как консультации с использованием информационно-коммуникационных технологий, такие как «Деловой имидж и этика педагога», «Рабочая программа педагога», «Введение профессионального стандарта педагога», «Грамматически правильная речь воспитателя». Круглые столы, например, «Реализация ФГОС ДО, проблемы и решение их через различные форы реализации»; проведены конкурсы педагогического мастерства; мастер-классы «Развитие фонематического слуха» и др., а также педагогические советы: «Построение развивающей предметно-пространственной среды в ДОУ с учетом ФГОС ДО», «Речевое развитие дошкольников: проблемы, пути решения». Такие формы реализации способствуют активному повышению уровня практических и теоретических знаний педагогов. Немаловажным оказалось совершенствование подхода к устаревшим формам проведения совета педагогов, были изменены способы презентации проблемы, ее дальнейшее совместное обсуж-

дение и вынесение коллегиального решения. Наиболее востребованным со стороны педагогов оказались прения, дискуссии за круглым столом. Хочется отметить, что изменение формы проведения заседаний совета повлекло за собой и некоторые трудности: поначалу педагоги испытывали дискомфорт при необходимости выступать перед коллегами, зачастую отказывались озвучивать собственное мнение, предпочитая согласиться с предложенным решением.

Развитие когнитивного компонента также проявлялось в активном стимулировании и направлении со стороны руководителя и методиста детского сада повышения педагогами своей профессиональной компетентности посредством посещения курсов повышения квалификации, прохождения профессиональной переподготовки в высших учебных заведениях профессионального образования, повышения аттестационной категории.

Следующая группа мероприятий была направлена на развитие деятельностного компонента профессиональной компетентности педагога. Деятельностный компонент подразумевает такую организацию воспитательного и образовательного процесса, где ведущая роль отводится разносторонней и разнонаправленной деятельности, способствующей формированию целостной личности воспитанника. С целью направления вектора развития коллектива ДОУ на создание обновленной системы образовательного процесса на основе современных подходов к его организации использовались в практике такие активные формы методической работы, как открытые просмотры непрерывной образовательной деятельности воспитателей и специалистов для родителей (законных представителей) воспитанников: «На крайнем Севере»; смотры-конкурсы «Лучшее оформление участка в летний оздоровительный период», «Огород на подоконнике». Кроме этого была проведена группа мероприятий, связанная с созданием педагогами развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с ФГОС ДО, которая позволяет включать воспитанников в активную познавательную деятельность. В группах созданы центры детского развития: ролевых игр; настольно-печатных игр; центр книг и иллюстрированных альбомов; центр конструирования; центр художественной деятельности; центр исследований и экспериментирования; аудио- и видеоцентр; центр выставок «Деревянная игрушка»; центр природы; центр музыкальных инструментов;

ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко В. М. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
2. Белкин А. С., Нестеров В. В. Педагогическая компетентность : учеб. пособие. – Екатеринбург :

спортивный центр.

Ценностный компонент [15] профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения позволяет определить ценностные основания своей профессиональной деятельности, принимать решения, действовать в соответствии с собственным выбором, нести ответственность за свои поступки и принятые решения. Иными словами, развитие ценностного компонента предполагает отношение к профессии педагога как к ценности, понимание и переживание ее значимости не только для социума, но и для собственного развития, стремление к самосовершенствованию, способность направить образовательную деятельность на развитие личности воспитанников детского сада. Для совершенствования данного компонента в детском саду № 495 был организован мини-музей «Русская изба», а на территории детского сада – «Экологическая тропа».

В результате реализации комплекса управленческих мероприятий было отмечено повышение профессиональной компетенции педагогов, так, высокий уровень возрос с 25% до 87,5%, средний уровень – с 50% снизился до 12,5%. Педагоги активно используют такие современные педагогические технологии, как проектная деятельность, здоровьесберегающие и информационно-коммуникационные технологии, технологию экологического образования детей, что повышает качество образования воспитанников ДОУ.

Вывод

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что управление кадровым потенциалом персонала детского дошкольного учреждения есть сложный комплексный процесс, требующий четкой, грамотной и эффективной организации. Основой управления кадровым потенциалом персонала ДОУ является повышение профессиональной компетенции педагога дошкольного образования. Управление повышением профессиональной компетенции педагога реализуется посредством методической работы, проводимой в ДОУ. Данные выводы подтверждаются проведенным исследованием в ДОУ № 495 города Екатеринбурга, где в результате реализации комплекса методических мероприятий по управлению кадровым потенциалом у педагогов ДОУ повысился уровень профессиональной компетентности.

Учебная книга, 2003. – 188 с.

3. Веселова Т. Б. Совершенствование методической работы с педагогическими кадрами ДОУ. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. – 96 с.
4. Воробьева И. В., Кружкова О. В. Модель оптимизации становления субъектов образовательной среды // Образование и наука. – 2012. – № 3. – С. 35–45.
5. Вязовова Е. В. Формирование когнитивной компетентности у учащихся на основе альтернативного выбора учебных действий (на примере обучения математике) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург : Урал гос. ун-т, 2007. – 23 с.
6. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. – 2005. – № 3 (33). – С. 27–40.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7–15.
8. Идрисс К., Салахова Э. К. Диагностика кадрового потенциала сферы образования Кот-д'Ивуар: проблемы и решения // Символ науки. – 2017. – № 2 (1). – С. 72–80.
9. Ильенко Л. И. Теория и практика управления методической работой в образовательном учреждении. – М. : АРКТИ, 2003. – 90 с.
10. Колбунова М. В., Лопаткин В. М. Эффективное управление образованием: курс на модернизацию – курс на инновации! // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 12. – С. 46–49.
11. Никандров Н. Д., Грохольская О. Г., Анисимов В. В. Общие основы педагогики : учеб. для вузов. – М. : Просвещение, 2006. – 576 с.
12. Ноздрин Е. И. Профессиональная поддержка педагогических кадров // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2010. – № 6. – С. 4–11.
13. Сватонова Т. А. Инструментарий оценивания профессиональной компетенции педагогов дошкольного образования // Дошкольное образование. – 2011. – № 1. – С. 95–101.
14. Хохлова О. А. Формирование профессиональной компетенции педагогов // Справочник старшего воспитателя. – 2010. – № 3. – С. 4–8.
15. Хуторский А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 18.05.2018.)
16. Шушарина Н. В. Организация методической работы в дошкольной образовательной организации [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2015. – № 8. – С. 1078–1080. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/88/17256/> (дата обращения: 18.05.2018.)

REFERENCES

1. Baydenko V. M. Kompetentsii v professional'nom obrazovanii (K osvoeniyu kompetentnostnogo podkhoda) // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
2. Belkin A. S., Nesterov V. V. Pedagogicheskaya kompetentnost' : ucheb. posobie. – Ekaterinburg : Uchebnaya kniga, 2003. – 188 s.
3. Veselova T. B. Sovershenstvovanie metodicheskoy raboty s pedagogicheskimi kadrami DOU. – SPb. : DETSTVO-PRESS, 2012. – 96 s.
4. Vorob'eva I. V., Kruzhkova O. V. Model' optimizatsii stanovleniya sub"ektov obrazovatel'noy sredy // Obrazovanie i nauka. – 2012. – № 3. – С. 35–45.
5. Vyazovova E. V. Formirovanie kognitivnoy kompetentnosti u uchashchikhsya na osnove al'ternativnogo vybora uchebnykh deystviy (na primere obucheniya matematike) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg : Ural gos. un-t, 2007. – 23 s.
6. Zeer E. F. Kompetentnostnyy podkhod k obrazovaniyu // Obrazovanie i nauka. – 2005. – № 3 (33). – С. 27–40.
7. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentnosti – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Eksperiment i innovatsii v shkole. – 2009. – № 2. – С. 7–15.
8. Idriss K., Salakhova E. K. Diagnostika kadrovogo potentsiala sfery obrazovaniya Kot-d'Ivuar: problemy i resheniya // Simvol nauki. – 2017. – № 2 (1). – С. 72–80.
9. Il'enko L. I. Teoriya i praktika upravleniya metodicheskoy rabotoy v obrazovatel'nom uchrezhdenii. – M. : ARKTI, 2003. – 90 s.
10. Kolbunova M. V., Lopatkin V. M. Effektivnoe upravlenie obrazovaniem: kurs na modernizatsiyu – kurs na innovatsii! // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2014. – № 12. – С. 46–49.
11. Nikandrov N. D., Grokhol'skaya O. G., Anisimov V. V. Obshchie osnovy pedagogiki : ucheb. dlya vuzov. – M. : Prosveshchenie, 2006. – 576 s.
12. Nozdrina E. I. Professional'naya podderzhka pedagogicheskikh kadrov // Spravochnik starshego vospitatelya doshkol'nogo uchrezhdeniya. – 2010. – № 6. – С. 4–11.
13. Svatalova T. A. Instrumentariy otsenivaniya professional'noy kompetentsii pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya // Doshkol'noe obrazovanie. – 2011. – № 1. – С. 95–101.
14. Khokhlova O. A. Formirovanie professional'noy kompetentsii pedagogov // Spravochnik starshego vospitatelya. – 2010. – № 3. – С. 4–8.
15. Khutorskiy A. V. Tekhnologiya proektirovaniya klyuchevykh i predmetnykh kompetentsiy [Elektronnyy resurs] // Internet-zhurnal «Eydos». – 2005. – 12 dekabrya. – Rezhim dostupa: <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (data obrashcheniya: 18.05.2018.)
16. Shusharina N. V. Organizatsiya metodicheskoy raboty v doshkol'noy obrazovatel'noy organizatsii [Elektronnyy resurs] // Molodoy uchenyy. – 2015. – № 8. – С. 1078–1080. – Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/archive/88/17256/> (data obrashcheniya: 18.05.2018.)

УДК 37.015.32
ББК Ю969-6

ГРНТИ 15.21.51, 15.81.21

Код ВАК 19.00.01

Карапетын Лариса Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии, департамент психологии, Уральский федеральный университет им. первого президента России Б. Н. Ельцина; 620075, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: karapetyanl@mail.ru.

Глотова Галина Анатольевна,

доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Лаборатории педагогической психологии, профессор кафедры психологического образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова; 125009, г. Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9; e-mail: galina.glotova1@mail.ru.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоционально-личностное благополучие; эмоциональные состояния; педагогическая психология; социально-демографические факторы; профессиональное выгорание; атрибутивный стиль; педагоги.

АННОТАЦИЯ. В статье обосновывается необходимость исследования такого состояния педагога, как его эмоционально-личностное благополучие. Под эмоционально-личностным благополучием авторы статьи понимают актуальное целостное экзистенциальное переживание состояния гармонии между внутренним и внешним миром, возникающее в процессе жизни, деятельности и общения человека. Эмоционально-личностное благополучие предлагается изучать при помощи авторской методики СЭЛБ («Самооценка эмоционально-личностного благополучия»). В качестве психологических предикторов эмоционально-личностного благополучия / неблагополучия в данной статье анализируются адаптационные возможности, профессиональное выгорание и атрибутивный стиль. Рассмотрение в качестве предикторов эмоционально-личностного благополучия педагогов социально-демографических характеристик, таких как пол, возраст и образование, показало, что женщины-педагоги достоверно выше, по сравнению с представителями этой профессии мужского пола, оценивают свое эмоционально-личностное благополучие. Выявлена тенденция к снижению эмоционально-личностного благополучия педагогов с возрастом. Эмоционально-личностное благополучие молодыми педагогами (до 30 лет) оценивается более позитивно по сравнению с респондентами более старших возрастных групп. Еще одним социально-демографическим предиктором эмоционально-личностного благополучия является образование: более высоко его параметры оценивают педагоги с незаконченным высшим и высшим образованием. Установлена взаимосвязь эмоционально-личностного благополучия педагогов с их адаптационными возможностями. Выявленные взаимосвязи параметров профессионального выгорания педагогов с показателями методики СЭЛБ свидетельствуют о том, что оно является значимым предиктором эмоционально-личностного неблагополучия. Взаимосвязь эмоционально-личностного благополучия с оптимистическим или пессимистическим стилем атрибуции требует дополнительного исследования.

Karapetyan Larisa Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Faculty of Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Glotova Galina Anatolevna,

Doctor of Psychology, Professor, Chief Research Officer of Laboratory of Educational Psychology, Professor, Department of Psychological Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

PECULIARITIES OF EMOTIONAL AND PERSONAL WELL-BEING OF TEACHERS

KEYWORDS: emotional and personal well-being; emotional state; pedagogical psychology; educational psychology; socio-demographic factors; professional burnout, attributive style; teachers.

ABSTRACT. The article substantiates the need to study emotional and personal well-being of a teacher. Under the emotional and personal well-being, the authors understand the current holistic existential experience of the state of harmony between the inner and outer worlds, arising in the process of life, activity and communication of a person. Emotional and personal well-being is proposed to be studied using the author's technique SELB (self-assessment of emotional and personal well-being). Among the psychological predictors of emotional and personal well-being/ill-being we find adaptive capabilities, professional burnout and attributive style. Socio-demographic characteristics, considered as predictors of emotional and personal well-being of teachers, such as gender, age and education, showed that female-teachers evaluate their emotional and personal well-being significantly higher, compared to the male-teachers. There is a tendency of decrease of emotional and personal well-being of teachers with age. Emotional and personal well-being of young teachers (under 30 years old) appeared to be more positive, compared to those of older age groups. Another socio-demographic predictor of emotional and personal well-being is education: teachers with incomplete higher education and complete higher education evaluate their emotional and personal well-being higher. The interrelation of emotional and personal well-being of teachers with their adaptive capabilities is established. The revealed interrelations of parameters of professional burnout of

teachers with indicators of the technique of SELB testify that it is the significant predictor of emotional and personal trouble. The relationship between emotional and personal well-being with an optimistic or pessimistic style of attribution requires further investigation.

Введение. Педагогическая деятельность – это особый вид профессиональной деятельности, направленный на обеспечение культурного и производственного потенциала нашей страны. При этом ведущая роль принадлежит педагогу как фасилитатору образовательного процесса, транслятору определенного мировосприятия и мироотношения. Изменения, происходящие в системе образования в настоящее время, предъявляют особые требования не только к нравственным, моральным качествам членов педагогических коллективов, уровню их культуры и компетентности, но и к психологическим характеристикам. Умение управлять собственными негативными эмоциями и состояниями, стрессоустойчивость, владение приемами и способами психической саморегуляции, позитивный стиль мышления и другие психологические качества являются важными компонентами профессионального успеха и факторами внутреннего благополучия. Тогда как дефицит, несформированность профессионально значимых качеств снижает эффективность обучения, воспитания, развития обучающихся, повышает конфликтность во взаимоотношениях с коллегами и другими участниками образовательного процесса, приводит к возникновению и закреплению в структуре характера преподавателя деструктивных личностных черт, повышает внутреннее неблагополучие педагога. В связи с вышесказанным изучение внутреннего благополучия / неблагополучия и его психологических предикторов у педагогов представляется нам актуальным и значимым.

В психологии выделяют различные виды внутреннего благополучия. При этом в западной психологии исследуются в основном два вида благополучия: субъективное [14; 15; 16; 19 и др.] и психологическое [17; 18 и др.], тогда как в отечественной психологии типология более обширна и изучаются «личностное благополучие» [1], «профессиональное благополучие» [3], «психологическое благополучие» [7; 9], «субъективное благополучие» [6; 13], «эмоциональное благополучие» [5], «психоэмоциональное благополучие» [12] «гедонистическое и эвдемонистическое благополучие» [2]. Несмотря на такое разнообразие подходов к теоретическому осмыслению и практическому изучению благополучия в отечественной науке, исследуемые феномены так

или иначе тяготеют к двум устоявшимся зарубежным направлениям: субъективному (подразумевающему связь внутреннего благополучия с эмоциональной сферой человека) и психологическому (касающемуся реализации личностного потенциала в социуме) благополучию.

Нами предлагается понятие «*эмоционально-личностное благополучие*», позволяющее совместить в единой концепции представления о субъективном и психологическом благополучии. Под эмоционально-личностным благополучием понимается целостное экзистенциальное переживание состояния гармонии между внутренним и внешним миром [8, с. 102]. В качестве предикторов эмоционально-личностного благополучия/неблагополучия педагогов в данной статье нами рассматриваются социально-демографические факторы (пол, возраст, образование) и психологические характеристики (адаптационные возможности, наличие проявлений профессионального выгорания и стиль атрибуции).

Цель данной работы – выявление социально-демографических и психологических предикторов эмоционально-личностного благополучия педагогов.

Методы исследования. Для исследования эмоционально-личностного благополучия нами была создана исследовательская методика СЭЛБ «Самооценка эмоционально-личностного благополучия» [8, с. 106]. Респонденты заполняли бланк с девятью моно-шкалами: «счастливый», «успешный», «пессимист», «везучий», «компетентный», «несчастливый», «оптимист», «надежный», «завистливый», оценивая себя в настоящий момент по каждой из девяти моно-шкал по семибальной системе от 1 («совершенно точно, нет») до 7 («совершенно точно, да»). Далее вычислялись суммарные показатели: показатель эмоционального благополучия А («счастливый», «везучий», «оптимист»), показатель личностного благополучия В («успешный», «компетентный», «надежный»), (А+В) – суммарный показатель «эмоционального» и «личностного» благополучия; показатель неблагополучия С («пессимист», «несчастливый», «надежный») и общий индекс эмоционально-личностного благополучия (А+В-С).

Для изучения психологических коррелятов эмоционально-личностного благополучия/неблагополучия использовались методики «Социально-психологическая адаптация» (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонд

[10], «Профессиональное выгорание» (ПВ) К. Маслач [4], «Опросник атрибутивного стиля» (ОАС) М. Селигмана [11].

Выборка исследования. Выборка педагогов составила 221 человек, из них 50 человек – педагоги дошкольных образовательных учреждений, 39 человек – учителя школ, 132 человека относятся к профессорско-преподавательскому составу высших учебных заведений г. Екатеринбурга. Из общего количества педагогов участниками исследования стали 40 мужчин (18,1%) и 181 женщина (81,9%). В выборку вошли педагоги разных возрастных групп: большинство педагогов (47,06%) находятся в возрастной группе от 30 до 50 лет (средний возраст), треть респондентов (32,13%) из числа педагогов принадлежит к возрастной категории «молодежь» (от 18 до 30 лет), меньше всего в выборке педагогов (20,81%) представлен возрастной сегмент «старше 50 лет» (зре-

лый возраст). Участники исследования различались и уровнем образования, так, 4,52% педагогов имели среднее образование (воспитатели ДОУ), 12,22% – среднее профессиональное, 1,81% – незаконченное высшее и преобладающее большинство (81,45%) – высшее образование.

Обработка. При обработке полученных данных применялись двухшаговый кластерный анализ, непараметрические критерии различий Колмогорова–Смирнова и Манна-Уитни, критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера, непараметрический коэффициент корреляции Спирмена.

Результаты исследования.

Результаты, полученные по методике СЭЛБ, показали наличие различий в выраженности параметров эмоционально-личностного благополучия у мужчин и женщин, занимающихся педагогической деятельностью (таблица 1).

Таблица 1

Достоверность различий (критерий Колмогорова-Смирнова) в выраженности параметров методики СЭЛБ между педагогами женского и мужского пола

	Женщины	Мужчины	p
Везучий	4,45	5,08	,019
Надёжный	5,79	4,75	,005
Несчастливый	1,71	2,48	,009
B	15,91	14,96	,010
C	5,49	6,90	,002
Индекс СЭЛБ	25,44	23,28	,013

Анализируя полученные данные, можно сказать, что женщины-педагоги в целом (значения параметра B и индекса СЭЛБ) оценивают себя как достоверно более благополучных в эмоционально-личностном плане, по сравнению с мужчинами, и примечательно, что при этом они достоверно выше оценивают свою надежность. Мужчины же достоверно выше оценивают себя как везучих, но при этом несчастливых. Суммарный показатель негативных моно-шкал (C), свидетельствующий о выраженности эмоционально-личностного неблагополучия, достоверно выше в мужской части выборки.

Рассмотрим особенности самооценивания эмоционально-личностного благополучия педагогов в разных возрастных группах. В молодом возрасте, по сравнению со средним, достоверно выше выражены средние значения суммарного показателя эмоционального компонента благополучия (A) ($p=0,04$). Сравнение эмоционально-личностного благополучия группы среднего возраста с эмоционально-личностным бла-

гополучием группы зрелого возраста показало, что достоверно более высоко как несчастливых оценивают себя представители более старшего поколения ($p=0,04$). Обнаружены различия между крайними группами – молодого и зрелого возраста. Респонденты молодого возраста оценивают себя как значимо более везучих ($p=0,00$), у них более ярко выражен эмоциональный компонент благополучия (A) ($p=0,00$) и достоверно выше суммарный показатель позитивных параметров (A+B) ($p=0,04$).

Если же рассмотреть внутреннюю согласованность позитивных моно-шкал в разных возрастных группах, то на рисунке 1 отчетливо видно, что в молодом возрасте картина более плавная, гармоничная, а в зрелом возрасте одни позитивные показатели выражены более ярко, по сравнению с другими.

Обнаружены достоверные различия между педагогами в зависимости от образования. В большей степени различия касаются педагогов со средним и средним

профессиональным, а также со средним профессиональным и высшим образованием. Так, педагоги со средним образованием оценивают себя достоверно ниже, чем педагоги со средним профессиональным образованием по суммарному показателю эмоционального компонента (А) ($p=0,03$), суммарному показателю эмоционального и личностного благополучия (А+В) ($p=0,03$) и индексу эмоционально-личностного благополучия ($p=0,03$). Однако при этом они оценивают себя как достоверно более везучих, чем педагоги со

средним профессиональным образованием ($p=0,02$). Педагоги со средним профессиональным образованием оценивают себя как менее везучих ($p=0,02$), но более надежных ($p=0,02$), чем их коллеги с высшим образованием, при этом у них достоверно ниже суммарный показатель эмоционального компонента (А) ($p=0,02$), суммарный показатель эмоционального и личностного благополучия (А+В) ($p=0,02$), а общий индекс эмоционально-личностного благополучия ниже на уровне статистической тенденции ($p=0,059$).

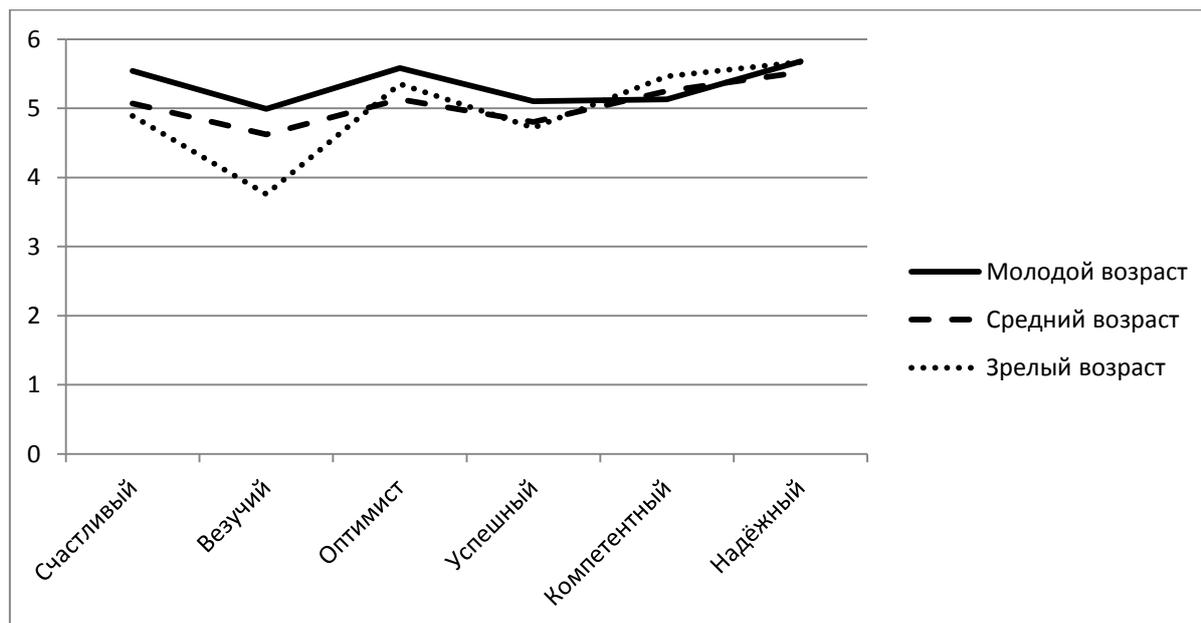


Рис. 1. Выраженность позитивных моно-шкал у педагогов разных возрастных групп

Для выделения групп респондентов, различающихся по особенностям самооценки эмоционально-личностного благополучия, был выполнен двухшаговый кластерный анализ на основе индекса СЭЛБ, в результате которого испытуемые распределились на группы с высоким (47,06%), повышенным (37,10%), сниженным (10,86%) и низким (4,98%) уровнем самооценки эмоционально-личностного благополучия. Таким образом, в выборке педагогов преобладают респонденты с высоким и повышенным уровнем индекса СЭЛБ. Вместе с тем часть педагогов, имея сниженный уровень индекса СЭЛБ, образуют группу риска развития эмоционально-личностного неблагополучия, а другая часть, с низким уровнем индекса СЭЛБ, уже оценивают себя по параметрам методики как неблагополучных.

При делении выборки педагогов на четыре группы по индексу СЭЛБ проявились определенные половые различия. Внутри двух из четырех групп между процентным соотношением женщин и муж-

чин выявленные различия являются достоверными (по критерию ϕ^* – углового преобразования Фишера). В группе с высоким индексом СЭЛБ процент женщин почти в два раза больше, чем в этой же группе мужской выборки (51,38% против 27,50%; $\phi^*_{эмн.}=2,83 > \phi^*_{крит.}=2,31, p \leq 0,01$). В выборке мужчин преобладающей является группа с повышенным индексом СЭЛБ (50% против 34,25%; $\phi^*_{эмн.}=1,83 > \phi^*_{крит.}=1,64, p \leq 0,05$).

Рассмотрим различия по возрасту внутри групп с разным уровнем индекса СЭЛБ (таблица 2).

В молодом возрасте, по сравнению со средним и зрелым возрастом, достоверно меньше педагогов с низким уровнем индекса СЭЛБ, при этом достоверно больше, чем в группе педагогов зрелого возраста лиц с высоким индексом СЭЛБ. Если же сравнивать между собой группы среднего и зрелого возраста, то в среднем возрасте значимо больше педагогов с высоким индексом СЭЛБ и достоверно меньше педагогов с повышенным индексом СЭЛБ.

Таблица 2

Достоверность различий (по критерию ϕ^* – углового преобразования Фишера) между распределением педагогов разного возраста на группы в соответствии с индексом СЭЛБ

	Молодой возраст	Средний возраст	Зрелый возраст	Молодой – средний возраст	Молодой – зрелый возраст	Средний – зрелый возраст
Высокий индекс СЭЛБ	52,11%	49,04%	34,78%	0,40	1,86	1,64
Повышенный индекс СЭЛБ	38,03%	30,77%	50,00%	0,99	-1,28	-2,23
Сниженный индекс СЭЛБ	9,86%	12,50%	8,70%	-0,54	0,21	0,70
Низкий индекс СЭЛБ	0,00%**	7,69%	6,52%	-	-	0,26

Примечание 1: ϕ^* крит. =1,64, $p \leq 0,05$; ϕ^* крит. =2,31, $p \leq 0,01$;

Примечание 2: ** при %=0,00 значение ϕ^* не рассчитывается.

Перейдем к рассмотрению психологических характеристик, являющихся, по нашей гипотезе, предикторами эмоционально-личностного благополучия. Из 221 респондента из числа педагогов методики СПА заполнил 171 человек. Если проанализировать выраженность исходных показателей методики СПА с точки зрения их соответствия норме (таблица 3), то можно увидеть, что в целом выраженность показателей адаптации педагогов находится в пределах нормативного диапазона (4 из 13 имеют незначительные отклонения), что вполне соответствует требованиям профессии, поскольку специфика профессиональной деятельности требует от

педагога высокого адаптационного потенциала. Однако по ряду параметров значения выходят за границы нормы, а именно: у педагогов выше нормы значения показателя «самопрятие», «принятие других» и «интернальность», а ниже нормы значения по исходному показателю «неприятие себя». Полученные данные свидетельствуют о том, что педагоги достаточно лояльны по отношению к себе, но при этом эмпатичны и терпимы к психологическим особенностям и поведению окружающих, а причины происходящих с ними событий склонны видеть в себе, а не в других людях или внешних обстоятельствах.

Таблица 3

Выраженность исходных показателей методики СПА у педагогов

	Педагоги	Значения нормы
Адаптация	135,74	68 – 136
Дезадаптация	80,83	68 – 136
Самопрятие	42,99*	22 – 42
Неприятие себя	13,53	14 – 28
Принятие других	25,87	12 – 24
Непринятие других	16,08	14 – 28
Эмоциональный комфорт	22,83	14 – 28
Эмоциональный дискомфорт	16,22	14 – 28
Интернальность	54,98	26 – 52
Экстернальность	19,06	18 – 36
Доминирование	9,62	6 – 12
Ведомость	18,10	12 – 24
Уход от проблем	13,26	10 – 20

Примечание: *полужирным шрифтом выделены показатели, выходящие за границы нормы

Анализ корреляционных связей между моно-шкалами методики СЭЛБ и исходными показателями методики СПА на выборке педагогов продемонстрировал, что вне корреляционной структуры остались исходные показатели «интернальность» и «домини-

рование» (таблица 4). Примечательно, что с исходными показателями, образующими суммарный показатель «адаптация» методики СПА, позитивные параметры (А; В; А+В) методики СЭЛБ связаны положительными корреляционными связями, а

негативные (С) – отрицательными, тогда как с исходными показателями СПА, образующими суммарный показатель «деза-

даптация», положительно связаны параметры эмоционально-личностного неблагополучия (С).

Таблица 4
Корреляционные связи (по Спирмену) суммарных показателей методики СЭЛБ с исходными показателями методики СПА на выборке педагогов (n=171)

	A	B	A+B	C	A+B-C
Адаптация	,208(**)	,260(***)	,268(***)	-,145	,231(**)
Деадаптация	-,226(**)	-,246(**)	-,261(***)	,291(***)	-,300(***)
Самоприятие	,168(*)	,247(**)	,238(**)	-,155(*)	,211(**)
Неприятие себя	-,286(***)	-,280(***)	-,324(**)	,228(**)	-,320(***)
Принятие других	,229(**)	,158(*)	,229(**)	-,139	,213(**)
Непринятие других	-,156(*)	-,219(**)	-,216(**)	,287(***)	-,243(**)
Эмоциональный комфорт	,094	,086	,087	-,087	,062
Эмоциональный дискомфорт	-,261(**)	-,266(***)	-,294(***)	,301(***)	-,320(***)
Интернальность	,007	,114	,066	,033	,017
Экстернальность	-,185(*)	-,292(***)	-,274(***)	,274(***)	-,302(***)
Доминирование	,060	,024	,033	,028	,017
Ведомость	-,140	-,134	-,136	,138	-,160(*)
Эскапизм	-,169(*)	-,204(**)	-,211(**)	,284(***)	-,267(***)

Примечание: *** $r=0,25$, $p \leq 0,001$; ** $r=0,20$, $p \leq 0,01$; * $r=0,15$, $p \leq 0,05$

В целом, полученные данные убедительно доказывают, что существует тесная связь показателей, получаемых по методике СЭЛБ, с показателями, получаемыми с помощью методики СПА, и показатели адаптации воз-

можно рассматривать как предикторы эмоционально-личностного благополучия.

Результаты по методике «Профессиональное выгорание» у представителей педагогического труда представлены в таблице 5.

Таблица 5
Выраженность компонентов ПВ у педагогов

	Педагоги (n=221)	Границы среднего уровня
Эмоциональное истощение	19,62	16 – 24
Деперсонализация	9,15	6 – 10
Профессиональные достижения	32,56	36 – 31

Очевидно, что педагоги в умеренной степени испытывают негативные последствия профессиональной деятельности, а также отмечают у себя некоторые признаки профессионального выгорания, такие как эмоциональное истощение и деперсонализация, не выходящие, однако, за границы среднего уровня.

Достаточно сильно связано профессиональное выгорание с параметрами методики СЭЛБ (таблица 6).

Все полученные связи достоверны, причем 31 связь из 42 на уровне $p \leq 0,001$. Это позволяет рассматривать эмоциональное истощение и деперсонализацию в качестве предикторов эмоционально-личностного неблагополучия (получены достоверные отрицательные корреляционные связи с позитивными параметрами методики СЭЛБ и положительные – с негативными), а высокую оценку профессиональных достижений оценивать как предиктор эмоционально-личностного благополучия (выявлены достоверные положительные корреля-

ционные связи с позитивными параметрами методики СЭЛБ и отрицательные – с негативными) (таблица 6).

Мы предположили, что атрибутивный стиль также можно рассматривать в качестве предиктора эмоционально-личностного благополучия педагогов (n=50). Однако между параметрами методики СЭЛБ и шкалами методики ОАС получено небольшое количество значимых корреляционных связей. Показатель «счастливый» достоверно отрицательно коррелирует со шкалами «постоянство отношения к неблагоприятным событиям» ($r=-0,37$; $p \leq 0,01$) и «широта отношения к неблагоприятным событиям» ($r=-0,40$; $p \leq 0,01$). С этими же шкалами значимо отрицательно коррелирует и общий индекс методики СЭЛБ ($r=-0,31$ и $r=-0,28$ соответственно; $p \leq 0,05$). Показатель «несчастливый» значимо положительно связан со шкалами «широта отношения к неблагоприятным событиям» ($r=0,29$; $p \leq 0,05$) и «персонализация неблагоприятных событий» ($r=0,30$; $p \leq 0,05$).

Полученные связи говорят о том, что педагог, отличающийся постоянством отношений к неблагоприятным событиям (то есть воспринимающий негативные события как перманентные, тянущиеся непрерывной цепочкой), не только не чувствует себя счастливым, но и в целом не переживает эмоционально-личностного благополучия. Если педагог конкретные единичные нега-

тивные события экстраполирует на другие стороны своей жизнедеятельности, считает их универсальными, это также блокирует его способность быть счастливым, напротив, приводит к ощущению себя несчастливым и препятствует достижению эмоционально-личностного благополучия. Несчастливыми ощущают себя педагоги, которые склонны к самообвинению в случае неудачи.

Таблица 6

Корреляционные связи показателей методик СЭЛБ и ПВ на выборке педагогов (n=221)

	Эмоциональное истощение	Деперсонализация	Профессиональные достижения
Счастливый	-,338(***)	-,259(***)	,255(***)
Везучий	-,233(***)	-,241(***)	,263(***)
Оптимист	-,193(**)	-,158(*)	,350(***)
Успешный	-,367(***)	-,291(***)	,399(***)
Компетентный	-,145(*)	-,174(**)	,301(***)
Надежный	-,164(*)	-,202(**)	,310(***)
Пессимист	,240(***)	,184(**)	-,239(***)
Несчастливый	,238(***)	,155(*)	-,181(**)
Завистливый	,221(***)	,141(*)	-,207(**)
А	-,342(***)	-,305(***)	,376(***)
В	-,295(***)	-,284(***)	,421(***)
А+В	-,385(***)	-,355(***)	,451(***)
С	,306(***)	,222(***)	-,290(***)
А+В-С	-,399(***)	-,333(***)	,435(***)

Примечание: *** $r=0,22$, $p \leq 0,001$; ** $r=0,18$, $p \leq 0,01$; * $r=0,14$, $p \leq 0,05$

Заключение. Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Женщины-педагоги оценивают свое эмоционально-личностное благополучие выше, чем их коллеги-мужчины.

2. Эмоционально-личностное благополучие педагогов имеет тенденцию с возрастом снижаться. Как наиболее благополучную часть выборки оценивают себя педагоги молодежного возрастного сегмента (до 30 лет).

3. Наиболее высоко свое эмоционально-личностное благополучие оценивают педагоги с высшим образованием.

4. В целом педагоги оценивают свое

эмоционально-личностное благополучие как позитивное, но часть выборки образует группу риска, для которой характерно переживание неблагоприятного благополучия.

5. Способность к адаптации, самоприятие, принятие других, эмоциональный комфорт, интернальность (СПА), признание и высокая оценка собственных профессиональных достижений (ПВ) являются предикторами эмоционально-личностного благополучия.

6. Эмоциональное истощение, деперсонализация (ПВ), постоянство, широта отношения к неблагоприятным событиям и их персонализация (ОАС) относятся к числу предикторов эмоционально-личностного благополучия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батурин Н. А., Башкатов С. А., Гафарова Н. В. Теоретическая модель личностного благополучия // Вестник ЮУрГУ. – 2013. – Т. 6. – № 4. – 413 с.
2. Бенко Е. В. Субъективное благополучие человека, переживающего нормативный кризис развития личности : дис. ... канд. психол. наук. – Челябинск, 2017. – 183 с.
3. Березовская Р. А., Рут Е. И. Профессиональное благополучие как ресурс профессионального здоровья // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие : мат-лы IV Междунар. науч. конф. : в 2-х томах. – 2016. – Т. 1. – С. 183–185.
4. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 336 с.
5. Данилова О. Ю. Психологические условия формирования эмоционального благополучия личности : дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2007. – 279 с.
6. Донцов А. И., Перелыгина Е. Б., Рикель А. М. Объективное и субъективное благополучие: два под-

хода к исследуемой проблеме // Вопросы психологии. – 2016. – № 5. – С. 3–14.

7. Зотова О. Ю. Психологическое благополучие личности : монография. – Екатеринбург : Гуманитар. ун-т, 2017. – 312 с.
8. Карапетян Л. В., Глотова Г. А. Эмоционально-личностное благополучие. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ин-та ГПС МЧС России, 2017. – 211 с.
9. Минюрова С. А., Заусенко И. В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 94–101.
10. Осницкий А. К. Определение характеристик социальной адаптации // Психология и школа. – 2004. – № 1. – С. 43–56.
11. Перунов Ю. Е. Исследование психометрических свойств опросника стиля атрибуции (SASQ) : ВКР маг. психол. – Екатеринбург, 2006. – 187 с.
12. Подольский А. И., Карабанова О. А., Идобаева О. А., Хейманс П. Психоэмоциональное благополучие современных подростков: опыт международного исследования // Вестник Московского университета. Серия 14 : Психология. – 2011. – № 2. – С. 9–20.
13. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. – Саратов : Научная книга, 2008. – 268 с.
14. Bradburn N. M. The structure of psychological well-being. – Chicago : Aldine Publishing Co, 1969. – 318 p.
15. Diener E. The subjective experience of emotional well-being / E. Diener., R. J. Larsen in M. Lewis & J. M. Haviland (Eds) // Handbook of emotions. – New York : Guilford Press, 1993. – P. 405–415.
16. Headey B., Kelley J., Wearing A. Dimensions of mental health: Life satisfaction, positive affect, anxiety and depression // Social Indicators Research. – 1993. – № 29. – P. 63–82.
17. Ruff C. D., Keyes C. L. M The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – № 69 (4) – P. 719–727.
18. Ryan R. M., Huta V., Deci E. L. Living well: A self-determination theory of Eudaimonia // Journal of Happiness Studies. – 2006. – № 9. – P. 139–170.
19. Sauer W. J., Worland R., Mangen D. A., Peterson W. A. (eds.) Morale and Life Satisfaction // Research Instruments in Social Gerontology. Clinical and Social Psychology, University of Minnesota Press, Minneapolis. – 1982. – Vol. 1 – P. 195–240.

REFERENCES

1. Baturin N. A., Bashchkatov S. A., Gafarova N. V. Teoreticheskaya model' lichnostnogo blagopoluchiya // Vestnik YuUrGU. – 2013. – Т. 6. – № 4. – 413 s.
2. Benko E. V. Sub"ektivnoe blagopoluchie cheloveka, perezhivayushchego normativnyy krizis razvitiya lichnosti : dis. ... kand. psikh. nauk. – Chelyabinsk, 2017. – 183 s.
3. Berezovskaya R. A., Rut E. I. Professional'noe blagopoluchie kak resurs professional'nogo zdorov'ya // Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: resursy, zdorov'e, razvitie : mat-ly IV Mezhdunar. nauch. konf. : v 2-kh tomakh. – 2016. – Т. 1. – S. 183–185.
4. Vodop'yanova N. E., Starchenkova E. S. Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika. – 2-e izd. – SPb. : Piter, 2008. – 336 s.
5. Danilova O. Yu. Psikhologicheskie usloviya formirovaniya emotsional'nogo blagopoluchiya lichnosti : dis. ... kand. psikh. nauk. – Novosibirsk, 2007. – 279 s.
6. Dontsov A. I., Pereygina E. B., Rikel' A. M. Ob"ektivnoe i sub"ektivnoe blagopoluchie: dva podkhoda k issleduemoy probleme // Voprosy psikhologii. – 2016. – № 5. – С. 3–14.
7. Zotova O. Yu. Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti : monografiya. – Ekaterinburg : Gumanitar. un-t, 2017. – 312 s.
8. Karapetyan L. V., Glotova G. A. Emotsional'no-lichnostnoe blagopoluchie. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. in-ta GPS MChS Rossii, 2017. – 211 с.
9. Minyurova S. A., Zausenko I. V. Lichnostnye determinanty psikhologicheskogo blagopoluchiya pedagoga // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 1. – С. 94–101.
10. Osnitskiy A. K. Opredelenie kharakteristik sotsial'noy adaptatsii // Psikhologiya i shkola. – 2004. – № 1. – С. 43–56.
11. Perunov Yu. E. Issledovanie psikhometricheskikh svoystv oprosnika stilya atributsii (SASQ) : VKR mag. psikh. – Ekaterinburg, 2006. – 187 s.
12. Podol'skiy A. I., Karabanova O. A., Idobaeva O. A., Kheyman P. Psikhoemotsional'noe blagopoluchie sovremennykh podrostkov: opyt mezhdunarodnogo issledovaniya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14 : Psikhologiya. – 2011. – № 2. – С. 9–20.
13. Shamionov R. M. Sub"ektivnoe blagopoluchie lichnosti: psikhologicheskaya kartina i faktory. – Saratov : Nauchnaya kniga, 2008. – 268 с.
14. Bradburn N. M. The structure of psychological well-being. – Chicago : Aldine Publishing Co, 1969. – 318 p.
15. Diener E. The subjective experience of emotional well-being / E. Diener., P. J. Larsen in M. Lewis & J. M. Haviland (Eds) // Handbook of emotions. – New York : Guilford Press, 1993. – P. 405–415.
16. Headey B., Kelley J., Wearing A. Dimensions of mental health: Life satisfaction, positive affect, anxiety and depression // Social Indicators Research. – 1993. – № 29. – P. 63–82.
17. Ruff C. D., Keyes C. L. M The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – № 69 (4) – P. 719–727.
18. Ryan R. M., Huta V., Deci E. L. Living well: A self-determination theory of Eudaimonia // Journal of Happiness Studies. – 2006. – № 9. – P. 139–170.
19. Sauer W. J., Worland R., Mangen D. A., Peterson W. A. (eds.) Morale and Life Satisfaction // Research Instruments in Social Gerontology. Clinical and Social Psychology, University of Minnesota Press, Minneapolis. – 1982. – Vol. 1 – P. 195–240.

Садовникова Татьяна Юрьевна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра возрастной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова; 125009, г. Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9; e-mail: tatsadov@yandex.ru.

Карабанова Ольга Александровна,

доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, заведующий кафедрой возрастной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова; 125009, г. Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9; e-mail: okarabanova@mail.ru.

Бурменская Галина Васильевна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра возрастной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова; 125009, г. Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9; e-mail: burmenska@list.ru.

Захарова Елена Игоревна,

доктор психологических наук, доцент, кафедра возрастной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова; 125009, г. Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9; e-mail: e-i-z@yandex.ru.

Алмазова Ольга Викторовна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра возрастной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова; 125009, г. Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9; e-mail: almaz.arg@gmail.com.

Долгих Александра Георгиевна,

научный сотрудник, лаборатория политической психологии, факультет психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова; 125009, г. Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9; e-mail: ag.dolgikh@mail.ru.

Молчанов Сергей Владимирович,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра возрастной психологии, факультет психологии, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова; 125009, г. Москва, ул. Моховая, 11, стр. 9; e-mail: s-molch2001@mail.ru.

**ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ОТНОШЕНИЯ К РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОЗИЦИИ МАТЕРИ У ДЕВУШЕК
В ПЕРИОД ВХОЖДЕНИЯ ВО ВЗРОСЛОСТЬ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: материнство; родительская позиция; семейное воспитание; детско-родительские отношения; девушки.

АННОТАЦИЯ. Цель работы – исследование роли детско-родительских отношений – психологической сепарации от матери и переживания принятия/отвержения в формировании отношения к родительской позиции матери у девушек в период вхождения во взрослость. Актуальность исследования обусловлена ростом негативной тенденции снижения ценности материнства.

Методы. 1. Авторская методика «Незавершенные предложения» для выявления типов отношения к материнской позиции. 2. Методика Р. Ронера (The Parental Acceptance-Rejection Questionnaire) (Rohner, 2003) (адаптация Г. В. Бурменской). 3. Опросник психологической сепарации Psychological Separation Inventory (PSI, Hoffman, 1984) (адаптация В. П. Дзукаевой, Т. Ю. Садовниковой).

Выборка: 230 студенток г. Москвы и г. Курска, в возрасте от 17 до 23 лет (M = 19,5).

Результаты. Полученные результаты позволили выделить пять типов отношения к родительской позиции матери: 1) приоритет и принятие материнской роли; 2) положительное отношение к материнству и отложенное родительство; 3) материнство как долженствование; 4) амбивалентное отношение к материнству и отложенное родительство; 5) отвержение материнства и материнской роли. Сравнительный анализ особенностей психологической сепарации девушек от матери в контексте модели сепарации от родителей Дж. Хоффмана выявил значимые различия по всем показателям психологической сепарации (стиль сепарации, когнитивный, аффективный, поведенческий компоненты сепарации) у девушек с различным типом отношения к материнству. Проанализирована связь уровня сепарации в условиях принятия/отвержения матерью с типом отношения к родительской позиции матери.

Выводы. 1. Выявлены существенные различия в уровне и стиле психологической сепарации у девушек с различным типом отношения к материнству. Высокий уровень и конфликтный стиль сепарации сочетается с отвергающим отношением, низкий уровень и гармоничный стиль сепарации – с безусловно принимающим отношением к материнской роли. 2. Обнаружена связь между уровнем и стилем сепарации и характером эмоциональных отношений с матерью. 3. Характер детско-родительских отношений (сепарация и принятие/отвержение) обуславливают тип отношения к материнской роли на этапе вхождения во взрослость.

Sadovnikova Tatyana Yurevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Age Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

Karabanova Olga Aleksandrovna,

Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Manager of Department of Age Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

Burmenskaya Galina Vasilyevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Age Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

Zakharova Elena Igorevna,

Doctor of Psychology, Associate Professor, Department of Age Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

Almazova Olga Viktorovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Age Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

Dolgikh Aleksandra Georgiyevna,

Research Officer, Laboratory of Political Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

Molchanov Sergey Vladimirovich,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Age Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

**PARENT-CHILD RELATIONSHIPS AS A CONDITION OF THE FORMATION
OF THE GIRLS' ATTITUDE TO MOTHERHOOD IN
THE PERIOD OF THEIR MOVING INTO ADULTHOOD**

KEYWORDS: motherhood; maternity; parental position; family upbringing; child-parent relations; girls.

ABSTRACT. The aim of the study is the investigation of the child parent-child relationships role – firstly, the features of psychological separation from mother and, secondly, the experience of acceptance/rejection of motherhood during in adolescence. The relevance of the research is caused by the growth of a negative tendency of decrease in value of motherhood.

Methods. 1. The author's technique "Incomplete Sentences" for identification of types of relation to motherhood. 2. R. Rohner's (The Parental Acceptance-Rejection Questionnaire) technique (Rohner, 2003) (adapted by G. V. Burmenskaya) 3. A questionnaire for an investigation of psychological separation from parents – Psychological Separation Inventory (PSI, Hoffman, 1984) (adapted by V. P. Dzakayeva and T. Yu. Sadovnikova).

Sample: 230 girls, students from Moscow and Kursk, aged from 17 up to 23 years (M = 19,5).

Results. The received results allowed to distinguish five types of relations to motherhood: 1) priority and acceptance of a maternal role; 2) positive attitude to motherhood and postponed motherhood; 3) motherhood as obligation; 4) ambivalent relation to motherhood and postponed motherhood; 5) rejection of motherhood and maternal role. The comparative analysis of features of psychological separation of girls from their mothers in the context of J. Hoffman's separation from parents model has revealed significant distinctions in all indicators of psychological separation (style of separation, cognitive, affective, behavioral components of separation) of girls with various types of their attitude to motherhood. Interdependence between the level of separation in the conditions of acceptance/rejection by the mother with the type of attitude to motherhood is analyzed.

Conclusions. 1. There are essential differences in the level and style of psychological separation of girls with various types of their attitude to motherhood. High level and conflict separation is accompanied by rejection of motherhood, while the low level and harmonious separation is accompanied by acceptance and positive attitude to motherhood. 2. There is interdependence between the level and style of separation and the nature of emotional relations with the mother. 3. The character of the parent-child relations (separation and acceptance or rejection) determine the type of the attitude to motherhood in girls moving into adulthood.

Актуальность исследования
А условий и факторов формирования родительской позиции матери обусловлена снижением рождаемости, распространением явлений «отложенного родительства» (поздними сроками рождения первого ребенка), девиантного материнства, крайним выражением которого становится отказ от ребенка сразу после его рождения [8; 11], важностью формирования позитивного отношения к родительству у молодежи [10].

Специфика детско-родительских отношений на возрастном этапе вхождения во взрослость определяется двумя противоположными тенденциями – психологической сепарацией от родителей и перестройкой отношений в направлении автономии, равноправия и сотрудничества, составляющей ключевую задачу развития возраста (R. Naveghurst), с одной стороны, и сохранением потребности в родительской поддержке и заботе – с другой. В ис-

следованиях Н. Н. Поскребышевой (2010) и В. П. Дзукаевой (2016) показано, что достижение личностной автономии как результата сепарации от родителей в подростковом и юношеском возрасте имеет нелинейный характер, что находит отражение в гетерохронном характере развития ценностного, когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов личностной автономии [6; 17].

Эмпирически показано, что опыт эмоциональных отношений в собственной родительской семье обуславливает значимость родительства для молодых взрослых [12; 19; 20]. Особенности трансформации отношений с родителями при переходе от детства к взрослости являются фактором формирования ценностной автономии, которая задает вектор развития мотивационно-смысловой системы личности [10; 18; 19]. В теории М. Малер (1952) сепарация детей раннего возраста от родителей определялась как психологическая дифференциация (отделение) ребенка от матери для достижения им большей автономии [15]. Этап «вторичной сепарации-индивидуации», по П. Блосу (1962, 1967), охватывает период подросткового возраста и ранней юности [1]. Дж. Хоффман разработал структурную модель психологической сепарации от родителей в юношеском возрасте [26], включающую **стиль сепарации**, а также **когнитивный, аффективный и поведенческий** компоненты сепарации. *Стиль сепарации* отражает степень выраженности негативных и/или амбивалентных чувств юношей/девушек в ситуации расхождения мнений с родителями в широком диапазоне – от ярко негативных («*конфликтный стиль сепарации*»), до полного отсутствия негативных и/или амбивалентных чувств юношей/девушек («*неконфликтный, гармоничный стиль сепарации*»). *Когнитивный компонент* сепарации отражает степень различия представлений, взглядов на мир юношей/девушек и родителей. *Аффективный компонент* – уровень потребности молодых людей в эмоциональной поддержке, одобрении со стороны родителей. *Поведенческий компонент* характеризует способность юноши/девушки самостоятельно принимать решения, осуществлять значимые выборы [6]. Модель Дж. Хоффмана хорошо себя зарекомендовала при изучении психологической сепарации от родителей в юношеском возрасте в разных культурах на протяжении трех последних десятилетий. Понятия «психологическая сепарация» и «сепарация» в нашей работе мы используем как синонимы.

Характер детско-родительских отношений опосредствует процесс сепарации взрос-

леющего ребенка, определяя вектор развития личностной автономии в направлении преемственности ценностей и социальных установок, прежде всего семейных. Согласно теоретической модели Р. Ронера, системообразующей характеристикой детско-родительских отношений является «принятие-отвержение» ребенка родителем. Для выявления роли детско-родительских отношений мы поставили задачу изучить комплексно роль сепарации в условиях переживания принятия/принятия со стороны матери в развитии самоопределения девушек в родительской сфере.

Мы предположили, что особенности психологической сепарации *от матери* в условиях принятия/отвержения матерью являются фактором, обуславливающим тип отношения к материнству у девушек в период вхождения во взрослость

Выборка

В исследовании приняли участие 230 девушек в возрасте от 17 до 23 лет ($M = 19,5$ лет), студентки вузов г. Москвы и г. Курска.

Задачи: 1) исследование связи психологической сепарации девушек от матери в период вхождения во взрослость и особенностей отношения девушек к родительской позиции матери;

2) изучение комплексного влияния особенностей сепарации в условиях переживания отвержения/принятия со стороны матери, формирование отношения девушек к родительской позиции матери.

Методы

1. Модифицированный вариант методики «Незавершенные предложения» (Saks, Levy) для выявления типов отношения к материнской позиции включал 12 незавершенных предложений, относящихся к четырем шкалам: 1) отношение к материнству и роли родителя; 2) самоотношение «Я как мать»; 3) жизненные планы, связанные с материнством и профессиональной карьерой; 4) представления о материнстве.

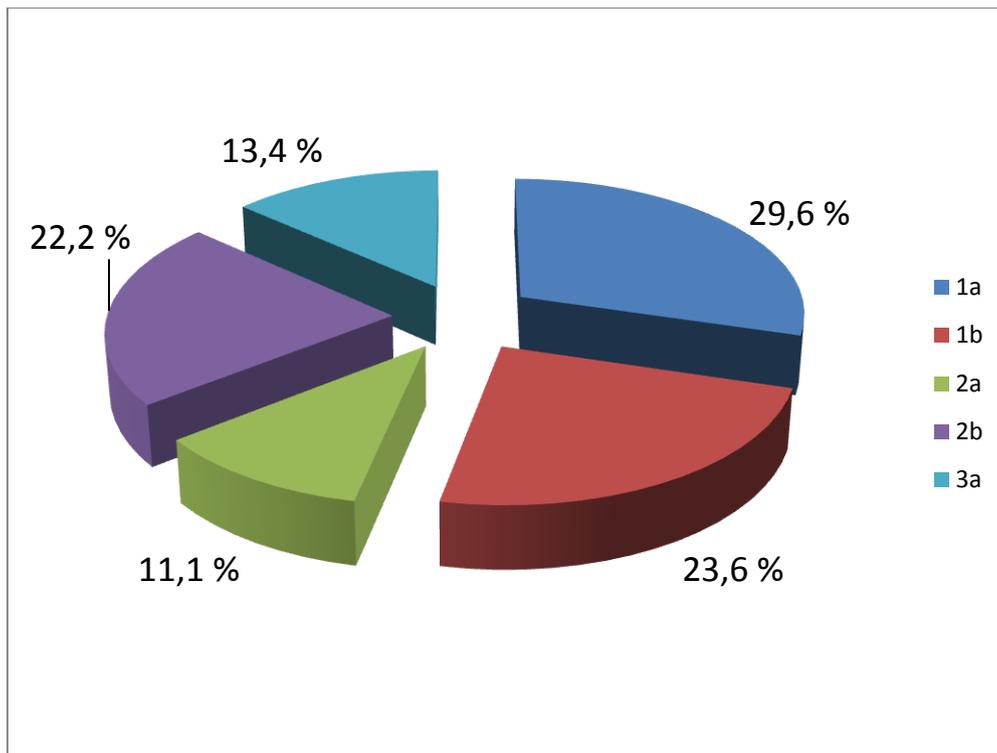
2. Опросник Psychological Separation Inventory (PSI) [26]. Утверждения, характеризующие отношения респондента с матерью [5; 25] – для изучения психологической сепарации девушек от матери.

3. Методика The Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ) [27; 28; 29] в адаптации Г. В. Бурменской (2016) для изучения эмоционального принятия-отвержения в материнско-дочерних отношениях

При обработке данных использовался пакет статистических программ SPSS 18.0

Основные результаты

1. Типы отношения к материнству (ТОМ). Анализ результатов методики «Незавершенные предложения» (НП) позволил на предыдущем этапе исследования выделить пять ТОМ [2; 11] (рис. 1)



Тип 1а. Приоритет и принятие материнской роли
 Тип 1б. Положительное отношение, отложенное родительство
 Тип 2а. Материнство как долженствование
 Тип 2б. Амбивалентное отношение, отложенное родительство
 Тип 3а. Отвержение материнства и материнской роли

Рис. 1. Распределение типов отношения к материнству (ТОМ) у девушек – студенток в возрасте вхождения во взрослость

Психологически благополучные ТОМ у девушек-студенток – «Приоритет и принятие материнской роли» (29,6%) и «Положительное отношение, отложенное родительство» (23,6%) составляют более половины выборки (53,2%). Остальные три типа – «Материнство как долженствование» (11,1%), «Амбивалентное отношение к материнству, отложенное родительство» (22,2%), «отвержение материнской роли» (13,4%), – отражают неблагоприятные тенденции в формировании отношения студенток к родительству.

Отложенное родительство можно объяснить возрастом обследованных студенток и актуальностью задачи получения высшего образования при определенном дефиците социальной и психологической поддержки молодой семьи и родительства в РФ [8; 14; 23]. Конкурентоспособность молодого специалиста определяется системой условий для формирования профессиональных компетенций у студента в период получения высшего образования [4; 7]. Очевидно, что совмещение учебной деятельности и реализации роли матери

усложняет условия профессионального развития студентки в силу ролевой перегрузки женщины-матери [3; 13].

Особенности психологической сепарации от матери у девушек с различным отношением к материнству

Для проверки выдвинутой гипотезы мы проанализировали особенности сепарации от матери у студенток с различным отношением к материнской роли (табл. 1, рис. 2).

Более высокие значения К, А, П компонентов сепарации (PSI) отражают больший уровень сепарации девушки от матери в когнитивной, аффективной и поведенческой сфере, соответственно. То есть чем выше показатель сепарации, тем девушки более самостоятельны в своих суждениях, более независимы эмоционально, больше способны к постановке собственных целей и реализации их. Стиль сепарации (СТ) является процессуальной характеристикой: чем выше показатель, тем более гармоничные (неконфликтные) отношения матери и дочери при несовпадении мнений, убеждений и т.д.

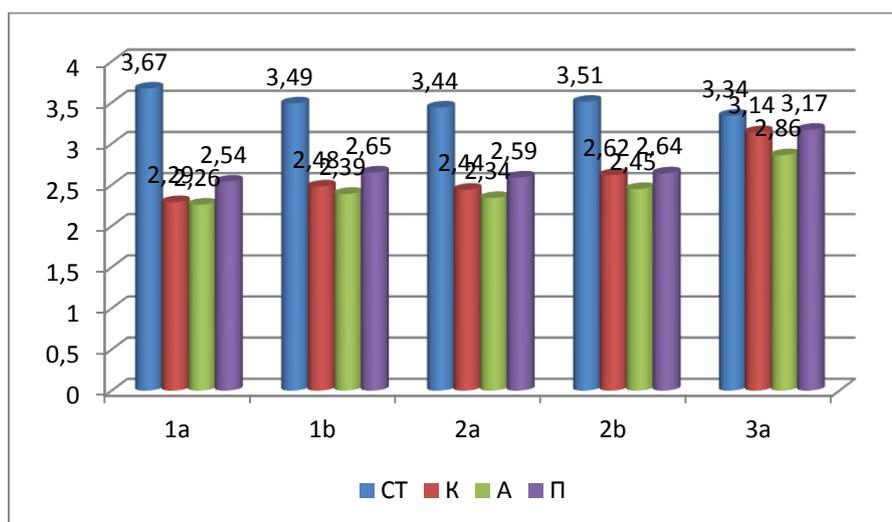
Таблица 1

Сепарация от матери девушек с различным типом отношения к материнству

Компоненты психологической сепарации от матери	Типы отношения к материнству (ТОМ)					Знач. различия	
	1a	1b	2a	2b	3a	K-W	p
	Приоритет и принятие материнской роли	Положительное отношение к материнству и отложенное родительство	Материнство как долженствование	Амбивалентное отношение к материнству и отложенное родительство	Отвержение материнства и материнской роли		
Стиль сепарации (СТ)	3,65	3,49	3,44	3,51	3,34		
Когнитивный (К)	2,29	2,48	2,44	2,62	3,14	16.05	0.003
Аффективный (А)	2,26	2,39	2,34	2,45	2,86	9.16	0.057
Поведенческий (П)	2,54	2,65	2,59	2,64	3,17	10.31	0.036

Наиболее высокие значения трех компонентов сепарации (К, А, П) от матери при конфликтном СТ выявлены у девушек, отвергающих материнскую роль (3а). Сепарация реализуется по типу «эмоционального отрыва» (М. Боуэн) [22], что не позволяет считать ее психологически благополучной [24]. Высокая степень расхождения ценностей, мировоззрения, стиля поведения студенток и их матерей, а также конфликтность в отношениях с матерью при несовпадении мнений отражает феномен «разрыва поколений» в префигуративной культуре

российского общества [16; 21]. Наиболее низкие значения трех компонентов сепарации (К, А, П) от матери при гармоничном СТ выявлены у девушек с безусловным принятием материнской роли как приоритетной (1а). Для девушек этой группы характерно сходство представлений, мнений, убеждений с мнением матери, а в случае их расхождения у девушек не возникают сильные негативные переживания; в повседневной жизнедеятельности, включая принятие значимых решений, девушки этой группы не очень самостоятельны.



Тип 1а. Приоритет и принятие материнской роли
 Тип 1б. Положительное отношение, отложенное родительство
 Тип 2а. Материнство как долженствование
 Тип 2б. Амбивалентное отношение, отложенное родительство
 Тип 3а. Отвержение материнства и материнской роли

Рис. 2. Средние оценки компонент сепарации от матери девушек с различным типом отношения к материнству

Значимые различия показателей сепарации от матери выявлены при попарном сравнении группы девушек, отвергающих материнскую роль (3а) с остальными группами (1а, 1б, 2а, 2б) (критерий Манна-Уитни).

У девушек с *позитивным*, принимающим типом отношения к материнству (1а) все показатели сепарации *значимо ниже*, чем у девушек с *негативным* типом отношения к материнству (3а). У студенток с *отложенным решением* о рождении ребенка при *положительном отношении* к материнству (1б) аналогично показатели К, А, П сепарации от матери *значимо ниже*, чем

у девушек с *негативным* типом отношения к материнству (3а), при этом значимых различий показателей стиля сепарации не обнаружено.

В группе девушек с отношением к материнству как *долженствованию* (2а), (К) и (П) сепарация значимо ниже, чем у девушек с *отвержением материнской роли* (3а). В группе с *амбивалентным* ТОМ (2б) (К) и (П) сепарация значимо выше, чем в группе с принимающим, *позитивным* ТОМ (1а).

Наиболее ярко различия сепарации от матери проявились при сравнении *двух контрастных групп* – девушек с приоритетным (1а) и отвергающим (3а) ТОМ (рис. 3).

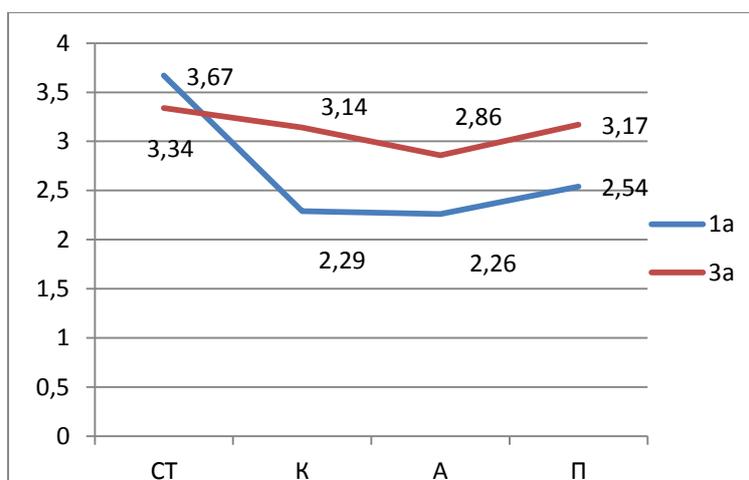


Рис.3. Профиль психологической сепарации девушек от матери в группах с приоритетным (1а) и отвергающим (3а) типом отношения к материнству

Для девушек, отвергающих материнскую роль (3а), более характерен конфликтный СТ от матери ($U=640.0, p=0.037$), то есть негативные переживания при различиях в представлениях, убеждениях девушек этой группы и их матерей значимо больше, чем в схожей ситуации у девушек с приоритетным ТОМ (1а). Выявлены значимо более выраженные различия в расхождении представлений и взглядов на мир девушек и их матерей (К) у девушек с отвергающим ТОМ, по сравнению с девушками с принимающим ТОМ ($U=452.5, p=0.000$). Девушки с приоритетным принятием материнской роли (1а) больше нуждаются в эмоционально-поддерживающих отношениях с матерью (А), по сравнению с девушками, отвергающими материнскую роль (3а) ($U=530.0, p=0.002$). В повседневной жизнедеятельности, включая принятие решений, девушки, отвергающие материнскую роль (3а), проявляют большую независимость, чем девушки с положительным отношением к материнству (1а) (П) ($U=529.5, p=0.002$).

Полученные результаты свидетельствуют о существенных различиях в сепара-

ции от матери девушек, обнаруживших различные типы отношения к родительской роли матери.

Эмоциональное принятие-отвержение в материнско-дочерних отношениях как фактор становления материнской позиции студенток

Существенным моментом, опосредующим процесс сепарации, является характер эмоциональных отношений принятия-отвержения матери к дочери, что, по нашему предположению, должно найти отражение в особенностях становления отношения к роли матери у девушек.

Анализ связей между *особенностями сепарации* девушек от матери и показателями эмоционального *принятия-отвержения* в материнско-дочерних отношениях обнаружил наличие значимых корреляций между всеми показателями сепарации по модели Дж. Хоффмана (PSI) и показателями принятия/отвержения, по модели Р. Ронера (PARQ).

Показатель привязанности в отношениях матери и дочери, эмоционально теплых отношений (w_a) положительно связан

с показателем стиля сепарации (СТ) ($r=0.346$; $p=0.000$) и отрицательно связан, соответственно, с показателями когнитивной (К) ($r=-0.510$; $p=0.000$), аффективной (А) ($r=-0.552$; $p=0.000$) поведенческой (П) ($r=-0.542$; $p=0.000$) сепарации девушки от матери. То есть эмоционально близкие отношения матери и дочери служат условием более гармоничного стиля и более низкого уровня сепарации.

Показатели враждебности, агрессии в отношениях матери и дочери (h_a), безразличия, пренебрежения (i_n) и недифференцированного отвержения (u_r) со стороны матери *отрицательно связаны* с оценками СТ, соответственно: ($r= - 0.404$; $p=0.000$), ($r= - 0.399$; $p=0.000$), ($r= - 0.311$; $p=0.000$), и *положительно связаны* с оценками когнитивной (К) – ($r=0.319$; $p=0.000$), ($r=0.463$; $p=0.000$), ($r=0.300$; $p=0.000$); – аффективной (А) ($r=0.219$; $p=0.001$), ($r=0.482$; $p=0.000$), ($r=0.223$; $p=0.001$); – и поведенче-

ской (П) ($r=0.273$; $p=0.000$), ($r=0.489$; $p=0.000$), ($r=0.281$; $p=0.000$) сепарации девушки от матери, соответственно.

То есть враждебность в отношениях матери и дочери, безразличие, пренебрежение и недифференцированное отвержение со стороны матери служат условием конфликтного стиля сепарации и более высокого уровня сепарации девушки от матери, что отражает психологически менее благополучный вариант сепарации [6; 24]. Таким образом, особенности сепарации от матери тесно связаны с характером эмоциональных отношений девушки с матерью. Методом кластерного анализа были выделены три группы студенток со значимо отличающимися (K-W, $p \leq 0,001$) показателями сепарации и эмоционального принятия-отвержения в материнско-дочерних отношениях (в качестве переменных кластеризации использованы шкалы опросников PSI и PARQ).

Таблица 4

Типы эмоциональных отношений матери и дочери в процессе сепарации студенток от матери (период вхождения во взрослость)*

Шкалы PSI и PARQ	Типы эмоциональных отношений матери и дочери в процессе сепарации студенток от матери		
	Автономные с амбивалентными отношениями с матерью (тип А) (24,5%)	«Связанные / вовлеченные» с позитивным принятием матерью (тип В) (64,3%)	Автономно-дистанцированные с отвержением матерью (тип С) (11,2%)
Стиль сепарации (СТ)	3,5	3,6	2,9
Когнитивный (К)	3,3	2,1	3,7
Аффективный (А)	3,0	2,0	3,6
Поведенческий (П)	3,3	2,2	3,9
w_a – тепло, привязанность	3,2	3,7	2,2
h_a – враждебность, агрессия	1,3	1,2	2,5
i_n – безразличие, пренебрежение	1,6	1,3	2,8
u_r – недифференцированное отвержение	1,3	1,2	2,4

* – все различия на значимом уровне ($p \leq 0,05$)

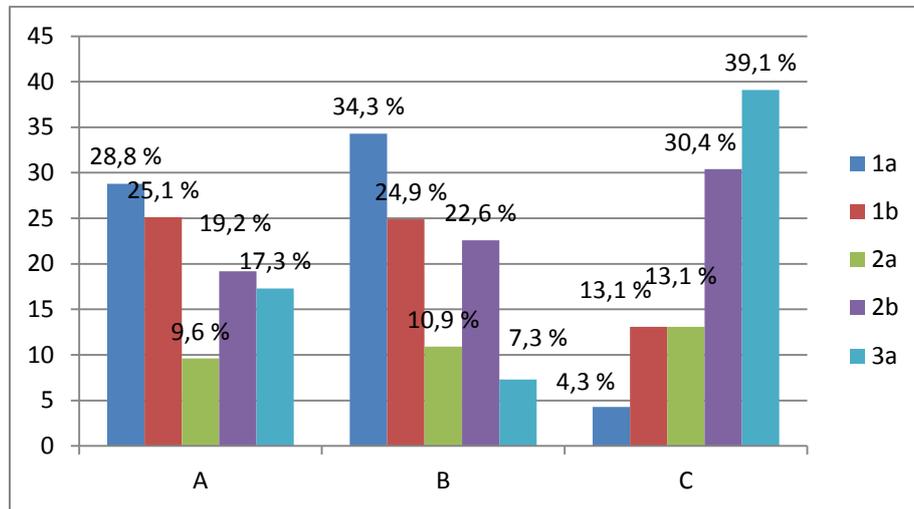
На рисунке 4 представлено распределение типов отношения девушек к родительской позиции матери в каждом из выделенных кластеров. Полученные результаты представляются нам во многом закономерными.

В группе девушек с низкой сепарацией и *чрезмерной* вовлеченностью с позитив-

ным принятием матерью в детско-родительские отношения в условиях переживания позитивного эмоционального принятия матерью (группа В), «связанные») чаще, чем в группе С) «автономно-дистанцированных» студенток, переживающих отвержение со стороны матери, встречаются варианты психологически бла-

гополучных типов отношения к материнству (1a) и (1b) (59,2% против 17,3%) и, соответственно, реже – случаи отвержения материнства (3a) (7,3% против 39,1%). Потребность идентификации с матерью в группе (B) создает условия безусловного принятия материнства для девушки (1a) (34,3%); положительное отношение к ма-

теринству, при решении об отложенном материнстве (1b) может быть связано с приоритетными целями получения образования (24,9%); а долженствование (2a) (10,9%) и амбивалентность в отношении к материнской роли (2b) (19,2%) могут быть обусловлены стремлением к большей сепарации от матери и индивидуации.



Тип А – «автономные» с амбивалентными отношениями с матерью
 Тип В – «связанные» с позитивным принятием матерью
 Тип С – «автономно-дистанцированные» с отвержением матерью

Рис. 4. Представленность типов отношения к материнству у студенток с различными эмоциональными отношениями с матерью в процессе сепарации от матери

В случае гармоничной сепарации и высоком уровне автономии в условиях амбивалентных отношений с матерью (группа А) «автономные») более половины респонденток (53,9%) позитивно воспринимает материнство и обнаруживает готовность к принятию материнской роли. В то же время удельный вес девушек, отвергающих материнскую роль (17,6%) либо воспринимающих ее амбивалентно (19,2%), в этой группе достаточно велик. Потребность принятия в отношениях с матерью закономерным образом делает значимой сферу материнства для девушки, отложенное материнство может быть связано как с приоритетными целями получения образования, а негативное отношение к материнской позиции – с амбивалентностью отношений с матерью.

При отвергающих эмоциональных отношениях с матерью и сверхвысоком уровне сепарации от матери (группа С, «автономно-дистанцированные») наиболее часто встречается вариант отвержения родительской роли (39,1%) и амбивалентного отношения к материнству при отложенном родительство (30,4%). Отвергающее эмоциональное отношение матери выступает фактором риска в отношении формирования деструктивной позиции девушек в отношении материнства.

Заключение

Трансформация детско-родительских отношений дочери с матерью на этапе вхождения во взрослость в направлении психологической сепарации и обретения личностной автономии опосредствованы характером эмоциональных отношений с матерью. Эмпирически выделенные три варианта развития детско-родительских отношений – (А) «автономные» с амбивалентными отношениями с матерью; (В) «связанные» с позитивным принятием матерью; и (С) «автономно-дистанцированные» с отвержением матерью, характеризуются значимыми различиями в отношении к родительской роли матери.

Переживание отвержения приводит к «эмоциональному разрыву» и дистанцированию и актуализируется вторично как отвержение материнской позиции. Принятие и эмоциональная близость может стать причиной задержки сепарации и формирования автономии при безусловно позитивном принятии материнской роли как приоритетной по механизму идентификации. Амбивалентность детско-родительских отношений ускоряет процесс сепарации, порождая разнообразие вариантов отношения к материнской роли от безусловного принятия до отвержения.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Блос П. Психоанализ подросткового возраста. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2010. – 272 с.
2. Бурменская Г. В., Алмазова О. В., Карабанова О. А., Захарова Е. И., Долгих А. Г., Молчанов С. В., Садовникова Т. Ю. Взаимоотношения с родителями как предпосылка формирования отношения к материнству у девушек, вступающих во взрослость // В печати, 2018.
3. Гаврилица О. А. Ролевой конфликт работающей женщины : дис. ... канд. психол. наук. – М., 1998. – 185 с.
4. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 35–45.
5. Дзукаева В. П., Садовникова Т. Ю. Опыт использования русскоязычной версии опросника PSI (Psychological Separation Inventory) в изучении сепарации взрослых детей с родителями // Психологическая диагностика : научно-методический и практический журнал. – 2014. – № 3. – С. 3–20.
6. Дзукаева В. П. Культурно-специфические и семейные факторы сепарации от родительской семьи в юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2016. – 218 с.
7. Забродин Ю. М., Метелькова Е. И., Рубцов В. В. Концепция и организационно-структурные модели психологической службы образования // Психолого-педагогические исследования. – 2016. – Т. 8. – № 3. – С. 1–15.
8. Захарова Е. И. Родительство как возрастно-психологический феномен : дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2017. – 367 с.
9. Карабанова О. А. Позитивное родительство – путь к сотрудничеству и развитию // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 11. – С. 157–161.
10. Карабанова О. А. Детско-родительские отношения как фактор профессионального самоопределения личности в подростковом и юношеском возрасте // Вестник Московского университета. Серия 14 : Психология. – 2016. – № 3 – С. 54–62.
11. Карабанова О. А., Бурменская Г. В., Захарова Е. И., Алмазова О. В., Долгих А. Г., Молчанов С. В., Садовникова Т. Ю. Типы отношения к материнству и родительской позиции у девушек в период вхождения во взрослость [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2017. – № 10 (56). – С. 9. – Режим доступа: <http://psystudy.ru> – <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n56/1502-karabanova56.html>.
12. Карабанова О. А., Молчанов С. В. Семейные факторы в формировании родительских установок у студенческой молодежи на этапе вхождения во взрослость // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 2 (26). – С. 92–97.
13. Корнеева Е. Е. Ролевой конфликт в деятельности женщины-педагога : дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2006. – 152 с.
14. Ланцбург М. Е. Родительство в современном мире – новые тренды [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2016. – Т. 5. – № 2. – С. 62–66.
15. Малер М., Пайн Ф., Бергманн А. Психологическое рождение человеческого младенца: Симбиоз и индивидуация : пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2011. – 413 с.
16. Мид М. Культура и мир детства / сост. и предисл. И. С. Кона. – М. : Наука, 1988. – 429 с.
17. Поскребышева Н. Н. Социальная ситуация развития как условие становления личностной автономии подростка : дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010. – 244 с.
18. Поскребышева Н. Н., Карабанова О. А. Исследование личностной автономии подростка в контексте социальной ситуации развития // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 4 (16). – С. 34–41.
19. Садовникова Т. Ю., Дзукаева В. П. Роль матери и отца в развитии индивидуации юношей и девушек: кросс-культурный аспект // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 4 (16). – С. 52–63.
20. Сапоровская М. В. Исследование межпоколенных связей в семейном контексте [Электронный ресурс] // Психологические исследования : электрон. науч. журн. – 2008. – № 2 (2). – Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 28.04.2018).
21. Теория семейных систем Мюррея Боуэна: основные понятия, методы и клиническая практика / под ред. К. Бейкер, А. Я. Варги. – М. : Когито-Центр, 2005. – 496 с.
22. Филиппова Г. Г., Абдуллина С. А. Формирование внутренней позиции родителя в онтогенезе [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. – 2016. – Т. 8. – № 4. – С. 142–152. – DOI: 10.17759/psyedu.2016080414.
23. Харламенкова Н., Кумыкова Е., Рубченко А. Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы. – М. : Litres, 2018. – 155 с.
24. Dzukaeva V. Adaptation of Psychological Separation Inventory (PSI) for Russian sample // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 146 (25). – P. 216–221.
25. Hoffman J. A. Psychological separation of late adolescents from their parents // Journal of counseling psychology. – 1984. – Vol. 31. – P. 170–178.
26. Rohner R. P. Parental Acceptance-Rejection Theory Studies of Intimate Adult Relationships // Cross-Cultural Research. – 2008. – № 42 (2). – P. 5–12.
27. Rohner R. P. Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ): Test manual // Handbook for the study of parental acceptance and rejection. – 4th ed. – 2005. – P. 43–106.
28. Rohner R. P. Introduction to Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (IPARTheory) and Evidence [Electronic resource] // Online Readings in Psychology and Culture. – 2016. – № 6 (1). – Mode of access: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1055>.

REFERENCES

1. Bloss P. Psichoanaliz podrostkovogo vozrasta. – M. : Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2010. – 272 s.
2. Burmenskaya G. V., Almazova O. V., Karabanova O. A., Zakharova E. I., Dolgikh A. G., Molchanov S. V., Sadovnikova T. Yu. Vzaimootnosheniya s roditel'nyimi kak predposylka formirovaniya otnosheniya k materinstvu u devushek, vstupayushchikh vo vzroslost' // V pechati, 2018.
3. Gavrilitsa O. A. Rolevoy konflikt rabotayushchey zhenshchiny : dis. ... kand. psikholog. nauk. – M., 1998. – 185 s.
4. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Osin E. N. Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivatsiya studentov: ikh istochniki i vliyaniye na psikhologicheskoye blagopoluchie // Voprosy psikhologii. – 2013. – № 1. – S. 35–45.
5. Dzukaeva V. P., Sadovnikova T. Yu. Opyt ispol'zovaniya russkoyazychnoy versii oprosnika PSI (Psychological Separation Inventory) v izuchenii separatsii vzroslykh detey s roditel'nyimi // Psikhologicheskaya diagnostika : nauchno-metodicheskiy i prakticheskiy zhurnal. – 2014. – № 3. – S. 3–20.
6. Dzukaeva V. P. Kul'turno-spetsificheskie i semeynye faktory separatsii ot roditel'skoy sem'i v yunosheskom vozraste : dis. ... kand. psikholog. nauk. – M., 2016. – 218 s.
7. Zabrodin Yu. M., Metel'kova E. I., Rubtsov V. V. Kontseptsiya i organizatsionno-strukturnye modeli psikhologicheskoy sluzhby obrazovaniya // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. – 2016. – T. 8. – № 3. – S. 1–15.
8. Zakharova E. I. Roditel'stvo kak vozrastno-psikhologicheskiy fenomen : dis. ... d-ra psikholog. nauk. – M., 2017. – 367 s.
9. Karabanova O. A. Pozitivnoye roditel'stvo – put' k sotrudnichestvu i razvitiyu // Pedagogicheskoye obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 11. – S. 157–161.
10. Karabanova O. A. Detsko-roditel'skie otnosheniya kak faktor professional'nogo samoopredeleniya lichnosti v podrostkovom i yunosheskom vozraste // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14 : Psikhologiya. – 2016. – № 3 – S. 54–62.
11. Karabanova O. A., Burmenskaya G. V., Zakharova E. I., Almazova O. V., Dolgikh A. G., Molchanov S. V., Sadovnikova T. Yu. Tipy otnosheniya k materinstvu i roditel'skoy pozitsii u devushek v period vkhozhdeniya vo vzroslost' [Elektronnyy resurs] // Psikhologicheskie issledovaniya. – 2017. – № 10 (56). – S. 9. – Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru> – <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n56/1502-karabanova56.html>.
12. Karabanova O. A., Molchanov S. V. Semeynye faktory v formirovanii roditel'skikh ustanovok u studencheskoy molodezhi na etape vkhozhdeniya vo vzroslost' // Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal. – 2017. – № 2 (26). – S. 92–97.
13. Korneeva E. E. Rolevoy konflikt v deyatel'nosti zhenshchiny-pedagoga : dis. ... kand. psikholog. nauk. – Yaroslavl', 2006. – 152 s.
14. Lantsburg M. E. Roditel'stvo v sovremennoy mire – novye trendy [Elektronnyy resurs] // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. – 2016. – T. 5. – № 2. – S. 62–66.
15. Maler M., Païn F., Bergmann A. Psikhologicheskoye rozhdenie chelovecheskogo mladentsa: Simbioz i individuatsiya : per. s angl. – M. : Kogito-Tsentr, 2011. – 413 s.
16. Mid M. Kul'tura i mir detstva / sost. i predisl. I. S. Kona. – M. : Nauka, 1988. – 429 s.
17. Poskrebysheva N. N. Sotsial'naya situatsiya razvitiya kak uslovie stanovleniya lichnostnoy avtonomii podrostka : dis. ... kand. psikholog. nauk. – M., 2010. – 244 s.
18. Poskrebysheva N. N., Karabanova O. A. Issledovanie lichnostnoy avtonomii podrostka v kontekste sotsial'noy situatsii razvitiya // Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal. – 2014. – № 4 (16). – S. 34–41.
19. Sadovnikova T. Yu., Dzukaeva V. P. Rol' materi i ottsa v razvitii individuatsii yunoshey i devushek: kross-kul'turnyy aspekt // Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal. – 2014. – № 4 (16). – S. 52–63.
20. Saporovskaya M. V. Issledovanie mezhpokolennykh svyazey v semeynom kontekste [Elektronnyy resurs] // Psikhologicheskie issledovaniya : elektron. nauch. zhurn. – 2008. – № 2 (2). – Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 28.04.2018).
21. Teoriya semeynykh sistem Myurreya Bouena: osnovnye ponyatiya, metody i klinicheskaya praktika / pod red. K. Beyker, A. Ya. Vargi. – M. : Kogito-Tsentr, 2005. – 496 s.
22. Filippova G. G., Abdullina S. A. Formirovaniye vnutrenney pozitsii roditel'ya v ontogeneze [Elektronnyy resurs] // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. – 2016. – T. 8. – № 4. – C. 142–152. – DOI: 10.17759/psyedu.2016080414.
23. Kharlamenkova N., Kумыkova E., Rubchenko A. Psikhologicheskaya separatsiya: podkhody, problemy, mekhanizmy. – M. : Litres, 2018. – 155 s.
24. Dzukaeva V. Adaptation of Psychological Separation Inventory (PSI) for Russian sample // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 146 (25). – P. 216–221.
25. Hoffman J. A. Psychological separation of late adolescents from their parents // Journal of counseling psychology. – 1984. – Vol. 31. – P. 170–178.
26. Rohner R. P. Parental Acceptance-Rejection Theory Studies of Intimate Adult Relationships // Cross-Cultural Research. – 2008. – № 42 (2). – P. 5–12.
27. Rohner R. P. Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ): Test manual // Handbook for the study of parental acceptance and rejection. – 4th ed. – 2005. – P. 43–106.
28. Rohner R. P. Introduction to Interpersonal Acceptance-Rejection Theory (IPARTheory) and Evidence [Electronic resource] // Online Readings in Psychology and Culture. – 2016. – № 6 (1). – Mode of access: <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1055>.

УДК 372.41
ББК 4426.819=411.2-243

ГРНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Безрукова Ольга Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии, Институт специального образования и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет; 119261, г. Москва, ул. Панферова, 8, корп. 2; e-mail: redactor@fonema.ru.

Кусова Маргарита Львовна,

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mlkusova@mail.ru.

Ускова Ольга Александровна,

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка как иностранного, Московский государственный лингвистический университет; 119034, г. Москва, ул. Остоженка, 38, стр. 1; e-mail: olgauskova@mail.ru.

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: К ПРОБЛЕМЕ СООТВЕТСТВИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ФГОС НОО (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА XXI ВЕКА»)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательные программы; начальная школа; русский язык; структура программ; содержание обучения; младшие школьники; начальное обучение русскому языку; методика русского языка в школе; методика преподавания русского языка, ФГОС.

АННОТАЦИЯ. В данной статье авторы анализируют содержание образовательной программы «Начальная школа XXI века», предмет «Русский язык» с учетом соответствия программы ФГОС НОО. Анализ программы осуществляется с учетом ее структуры: описываются целевой, содержательный, организационный разделы программы, внимание акцентируется на различиях в постановке целей обучения русскому языку в анализируемой программе и ФГОС НОО, на доминировании в программе знаниевых компонентов при постановке цели освоения содержания предмета «Русский язык». На материале предмета «Русский язык» описываются принципы построения программы: природосообразности, преемственности и перспективности, интеграции теоретических сведений с деятельностью, коммуникативности, интеграции обучения, развития и воспитания, при этом авторы статьи уделяют особое внимание принципам природосообразности и коммуникативности, отмечая особенности в трактовке данных принципов в программе «Начальная школа XXI века».

С точки зрения авторов статьи, спорной является не только трактовка принципов изложения учебного материала, предложенная в программе, но и само представление материала для освоения предмета «Русский язык». Отмечается обособление текста от единиц системы языка, неоправданно широкая формулировка изучаемых тем, некорректность некоторых формулировок в названии тем. Авторы статьи подчеркивают отсутствие организационного раздела в программе «Начальная школа XXI века», «рамочный» характер программы, что, с одной стороны, дает возможность свободы в процессе планирования педагогом освоения содержания программы, с другой стороны, делает процесс планирования достаточно сложным.

Авторы выделяют проблемные зоны в освоении содержания предмета «Русский язык» в рамках программы «Начальная школа XXI века», подчеркнув при этом системный характер недочетов, и указывают на необходимость дальнейшей разработки содержательной части программ в соответствии с требованиями ФГОС.

Bezrukova Olga Alexandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Speech Therapy, Institute of Special Education and Integrated Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

Kusova Margarita Lvovna,

Doctor of Philology, Professor, Head of Department of Russian Language and Methods of Teaching it in Primary School, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Uskova Olga Alexandrovna,

Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Russian as a Foreign Language, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia.

TEACHING RUSSIAN IN PRIMARY SCHOOL: CONCERNING THE CONFORMITY OF THE TRAINING CONTENT OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF PRIMARY GENERAL EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF THE EDUCATIONAL PROGRAM "ELEMENTARY SCHOOL OF THE XXI CENTURY")

KEYWORDS: educational program; elementary school; Russian language; program structure; content of education; junior pupils; Russian language teaching; methods of teaching Russian at school; methods of teaching Russian.

ABSTRACT. This article analyzes the content of the educational program "Elementary School of the XXI Century" for the subject "Russian Language", taking into account its conformity to the Federal State Educational Standard of Primary General Education (FSES PGE). The analysis of the program is carried out taking into account its structure: the target, the content, organizational sections of the program; attention is focused on the differences in setting the goals of teaching the Russian language in the analyzed program and in the FSES PGE, and on the prevalence in the program of "knowledge-focused" components in setting the goal of learning the subject "Russian Language". The material of the subject "Russian Language" describes the principles of the program construction: conformity to natural laws, continuity and prospects, integration of theoretical information with practical activities, emphasis on communication, integration of teaching, development and upbringing. The article pays special attention to the principles of conformity to natural laws and emphasis on communication, revealing the peculiarities in the interpretation of these principles in the program "Elementary School of the XXI Century".

From the point of view of the authors of this article, not only the interpretation of the principles of presentation of the educational material proposed in the program is debatable, but also the presentation of the learning materials for the subject "Russian Language". The isolation of the text from the units of the language system is noted, as well as the unjustifiably wide topics and wrong wording of some of the topics.

The article emphasizes the absence of an organizational section in the program "Elementary School of the XXI Century", the "framework" nature of the program, which, on the one hand, allows for freedom in the process of lesson planning; on the other hand, it makes the planning process rather complicated.

Highlighting the "problematic" zones in learning the subject "Russian Language" within the "Elementary School of the XXI Century" program, the authors of the article note the positive features of the program, and conclude that implementation of the program is possible after elimination of the indicated problems.

Современный этап развития Российского образования характеризуется попыткой стандартизации процесса обучения на всех уровнях образования при сохранении его вариативности. Это обусловлено стремлением к созданию единства образовательного пространства Российской Федерации.

Для решения данной проблемы были разработаны и утверждены органами государственной власти РФ Федеральные государственные образовательные стандарты (далее ФГОС, Стандарты), направленные на обеспечение равных возможностей получения качественного образования всеми участниками образовательного процесса. Стандартами определены цели, задачи, результаты освоения образовательных программ, а также требования к их структуре, содержанию, условиям реализации. ФГОСы должны обеспечивать преемственность основных образовательных программ на всех уровнях образования: от дошкольного до высшего образования.

На уровне дошкольного образования результаты освоения основной образовательной программы определяются как целевые ориентиры и соотносятся с характеристиками развития ребенка. Обозначенные характеристики связаны с процессом социализации ребенка дошкольного возраста, овладением ребенком различными видами деятельности и связанными с ними способами действий [6].

На уровне начального общего образования требования к результатам освоения основной образовательной программы соотносятся с качествами личности обучающегося, формируемыми компетенциями, опытом деятельности и системой элементов научного знания [7].

Таким образом, ФГОС задает требования к основной образовательной программе, а на базе основной образовательной программы разрабатываются примерные основные общеобразовательные программы, реализуемые через определенное учебно-методическое обеспечение. Предполагается, что такие программы априори соответствуют требованиям ФГОС, как по умолчанию Стандарту соответствует и все учебно-методическое обеспечение этих программ.

Однако педагогическая практика показывает, что данная связь и подобная обусловленность не всегда последовательно обеспечиваются. Типичные замечания педагогов и родителей указывают на следующее: отсутствие корреляции между требованиями программы и материалом учебника или рабочих тетрадей из УМК этой программы, обилие фактических ошибок как в самой программе, так и в учебно-методических материалах, обеспечивающих ее реализацию.

В качестве объекта анализа нами была выбрана образовательная программа начального общего образования «Начальная школа XXI века» (далее – образовательная программа, ОП). При этом объект анализа сужен до программного материала по русскому языку. Анализ программы будет осуществляться с учетом ее структуры, в которую включаются три раздела: целевой, содержательный и организационный.

Целевой раздел определяет общее назначение, цели и планируемые результаты реализации основной образовательной программы начального общего образования, а также способы определения достижения этих целей и результатов. В этом разделе излагаются концептуальные

основы программы (Пояснительная записка), формулируются планируемые результаты освоения учащимися основной образовательной программы начального общего образования, предлагается система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Содержательный раздел описывает общее содержание начального общего образования и включает отдельные программы, ориентированные на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов. Основу этого раздела составляют программы по отдельным учебным предметам, курсам и курсам во внеурочной деятельности.

Организационный раздел определяет общие рамки организации образовательной деятельности, а также механизмы реа-

лизации основной образовательной программы. Этот раздел включает: учебный план начального общего образования, план внеурочной деятельности, календарный учебный график, систему условий реализации основной образовательной программы в соответствии с требованиями Стандарта. Учебный план и план внеурочной деятельности являются основными организационными механизмами реализации основной образовательной программы начального общего образования [6; 7].

Обратимся непосредственно к научно-методическому анализу образовательной программы «Начальная школа XXI века» в сопоставлении ее с требованиями Стандарта. Содержание целевого раздела программы и предметных результатов освоения области «Филология. Русский язык. Родной язык» представлено в таблице 1.

Таблица 1

Цели обучения русскому языку

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО)	Образовательная программа начального общего образования «Начальная школа XXI века»
<p><i>Предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования</i></p> <p>1) формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания;</p> <p>2) понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения;</p> <p>3) сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека;</p> <p>4) овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач;</p> <p>5) овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач</p>	<p><i>Цели обучения. Изучение русского языка в начальной школе с русским языком обучения направлено на достижение следующих целей:</i></p> <p>развитие речи, мышления, воображения школьников, способности выбирать средства языка в соответствии с условиями общения, развитие интуиции и чувства языка;</p> <p>освоение первоначальных знаний о лексике, фонетике, грамматике русского языка; овладение элементарными способами анализа изучаемых явлений языка;</p> <p>овладение умениями правильно писать и читать, участвовать в диалоге, составлять несложные монологические высказывания;</p> <p>воспитание позитивного эмоционально-ценностного отношения к родному языку, чувства сопричастности к сохранению его уникальности и чистоты; пробуждение познавательного интереса к родному слову, стремления совершенствовать свою речь</p>

Очевидно, что программа «Начальная школа XXI века» в соответствии со Стандартом ориентирована на формирование ценностного отношения к родному языку,

представлений о единицах языка, правилах их функционирования в речи. Но согласно ФГОС при изучении русского языка в начальной школе на первый план выходит

формирование у обучающихся коммуникативной компетенции, составляющей важную часть функциональной грамотности – совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для вербальной коммуникации, достижения экстралингвистических целей общения, решения различных жизненных задач, в том числе учебных и познавательных (см. определение функционально грамотной языковой личности младшего школьника Е. В. Бунеевой). В Стандарте обращает на себя внимание практическая направленность в изучении русского языка и отсутствие жестких требований к усвоению ребенком теоретических знаний из области лингвистики. Например, учебными действиями с языковыми единицами обучающиеся овладевают для решения познавательных, практических и коммуникативных задач.

В образовательной программе «Начальная школа XXI века», напротив, выделяется знаниевый компонент – «освоение первоначальных знаний о лексике, фонетике, грамматике русского языка», то есть акцентируется внимание на изучении лингвистической теории, тогда как в формулировках других задач в программе «Начальная школа XXI века» присутствует некоторая размытость («развитие речи, мышления, воображения школьников» или «овладение умениями правильно писать и читать»), что не дает учителю четкого ориентира в педагогической деятельности по обучению русскому языку [4, с. 4].

Представленные формулировки задач не в полной мере соответствуют и заявленной авторами программы роли предмета «Русский язык» в начальном обучении. Учебная дисциплина «Русский язык», по утверждению авторов Программы, «занимает ведущее место в начальном обучении, поскольку направлена на формирование функциональной грамотности младших школьников». При этом функциональная грамотность сужается до ранее указанного знаниевого компонента, в том числе умения читать, писать, считать. Во ФГОС НОО требования к результатам освоения основной образовательной программы соотнесены с личностными характеристиками выпускника начальной школы, с метапредметными результатами, с овладением умением учиться.

Во ФГОС НОО как методологическая основа начального общего образования указан системно-деятельностный подход, в анализируемой программе определяются принципы как теоретико-методологическая основа ее построения: природосообразности, преемственности и перспективности, интеграции теоретических сведений с деятельностью, коммуникативности, интегра-

ции обучения, развития и воспитания. При обращении к некоторым дидактическим принципам также появляются вопросы.

В качестве первого принципа заявлен принцип «природосообразности», раскрываемый как принцип «учета типологических психологических особенностей детей 6–10 лет. Исходя из этого принят концентрический принцип расположения учебного материала, предполагающий выделение протяженных во времени содержательных линий». В данном случае вопрос связан с соединением концентрического принципа расположения материала и принципа природосообразности (подробнее о принципах [3]), последний не предполагает указание на принцип расположения материала [там же].

Для концентрического принципа характерна системная подача учебного материала, при которой материал повторно, но на более глубоком уровне изучается на разных ступенях обучения.

Не менее спорным выглядит и толкование принципа коммуникативности, под которым предполагается *«развитие у младших школьников представлений о языке науки конкретного предмета, усвоение учащимися элементарных терминов и понятий, осознанное оперирование ими»*. Коммуникативный подход традиционно связывают с овладением языком как средством общения [8]; коммуникативность обучения проявляется в том, что процесс обучения приближен к реальному общению на изучаемом языке в различных видах речевой деятельности и сферах общения [10]. Именно так принцип коммуникативности раскрыт в ФГОС НОО, когда отмечается такой результат освоения программы, как «умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства» [7].

Такое «специфическое» понимание коммуникативности авторы Программы отразили и в пояснительной записке к учебному предмету «Русский язык»: *«Обучение русскому языку после периода обучения грамоте основывается на усвоении существенных признаков морфологических, синтаксических, словообразовательных понятий, на установлении связей между признаками понятий, на установлении связей между понятиями. В целом начальный курс русского языка представлен как совокупность понятий, правил, сведений, взаимодействующих между собой и являющихся основой для интеллектуального и коммуникативного развития детей»* [4, с. 3].

Оставим в стороне такие некорректные в смысловом отношении высказывания, как *«усвоение существенных признаков понятий»* или *«установление связей между»*

признаками понятий», поскольку выделение существенных признаков изучаемого объекта как раз и лежит в основе формирования понятий, номинирующих этот объект.

Из данного пояснения к содержательной части Программы по русскому языку следует, что в качестве цели обучения доминируют сведения о языке, а не обеспечение ребенка «первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка, речевого этикета ... для успешного решения коммуникативных задач», как того требует Стандарт.

Заметим, что в Программе отсутствует материал, направленный на формирование первоначальных навыков чтения и письма, видов речевой деятельности, которыми ребенок овладевает в школе. Названы периоды обучения грамоте: добукварный, букварный, послебукварный – содержание периодов не раскрывается. В Программе лишь отмечается: «*Последовательность работы, характер упражнений на каждом из этапов обучения грамоте определяются закономерностями звукового аналитико-синтетического метода*» [4, с. 3].

Но в букваристике определено, что последовательность в обучении грамоте, как и способы формирования навыков чтения и письма, определяются спецификой русской графической системы и реализуются с учетом закономерностей формирования чтения как психофизиологического акта. Становление звукового аналитико-синтетического метода обучения русской грамоте обусловлено этими факторами: наработки в области фонетики, графики, психологии и психофизиологии позволили создать адекватный языку метод обучения чтению и письму [5; 9].

Вопросы в связи с реализацией дидактических принципов *научности, последовательности, системной и концентрической подачи материала* возникают и при анализе содержательного раздела Программы. Так, из текста Программы следует, что языковой материал представлен в ней *«следующими содержательными линиями: фонетика, графика, морфемика, грамматика (морфология и синтаксис), орфография и пунктуация. Наряду с лингвистическими знаниями в примерную программу включены сведения из области речи: текст, типы текста, тема и основная мысль текста и др.»* [4, с. 4].

Обособление текста от лингвистики представляется не совсем обоснованным, поскольку признаки текста, категории текста изучает именно лингвистика [2]. Заметим, что текст представлен в перечне видов речевой деятельности, что также вызывает вопрос.

Материал, направленный на «*освоение первоначальных знаний о лексике, фонетике, грамматике русского языка*» [4, с. 5–7] представлен в виде небольшого списка тем, подлежащих усвоению детьми в течение всего периода обучения в начальной школе. Очевидно, информация относительно последовательности изучения материала, распределения его по годам обучения содержится непосредственно в учебниках. Темы сформулированы нередко очень широко, что, как представляется, может вызвать у педагога затруднения при отборе и систематизации учебного материала. Например, такая формулировка учебной темы, как «**Правописание удвоенных согласных**» подразумевает возможность ее изучения и на материале существительных – *грипп, аллея*; и на материале прилагательных – *русский, весенний*; и на материале других частей речи – *утраченный, ссорясь, спасся, ввести, поддержать* и т.п. Очевидно, что правописание этих слов относится к разнопорядковым явлениям в языке, и последовательность их изучения имеет важное значение. Аналогичную картину можно наблюдать и в других формулировках этого содержательного раздела. Например, «склонение имен прилагательных, кроме прилагательных на **-ий, -ья, -ов, -ин**». Очевидно, что ограничение связано с притяжательными прилагательными, в морфемной структуре которых есть суффикс притяжательности **-ий** (волчий), но не с качественными и относительными прилагательными с окончанием **-ий** (синий, домашний). Некоторая несогласованность наблюдается и между содержанием программы и требованиями к уровню подготовки выпускников начальной школы. В содержании не определены осваиваемые и усваиваемые обучающимися понятия, («значимая часть слова», «часть речи», «словосочетание», «предложение»), а результаты обучения предполагают умение анализировать обозначаемые ими явления. Например, умение «анализировать части речи» («Морфология»), **знать/понимать** «значимые части слова» («Состав слова»), «анализировать предложение» («Синтаксис»). Некоторые формулировки некорректны: «**Разделительное произношение звуков в слове**», что дезориентирует участников образовательного процесса.

Организационный раздел в образовательной программе «Начальная школа XXI века» отсутствует. Возможно, предполагается, что учебный план, календарный учебный график, план внеурочной деятельности и систему условий реализации данной программы учитель должен разработать сам, опираясь на «рамочный» текст программы.

В заключение хотелось подчеркнуть, что обозначенные вопросы актуальны для большинства действующих программ начального образования. При этом следует отметить и позитивные моменты, которые в них присутствуют: учет специфики учебного текста, обращение к словарям русского язы-

ка, внимание к формированию у обучающихся умения работать с информацией и т.д. Но очевидно, что требуется серьезная работа над содержательной частью программ начального образования, так как именно на этом этапе обучения закладываются основы грамотной личности, как того требует ФГОС.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бунеева Е. В. Научно-методическая стратегия начального языкового образования. – М. : Баласс, 2009. – 208 с.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – Изд. 4-е, стереотип. – М. : КомКнига, 2006. – 144 с.
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
4. Программа начального общего образования УМК «Школа XXI века» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://drofa-ventana.ru/>.
5. Сильченкова Л. С. Обучение русской грамоте: традиции и новации. – М. : АПК и ППРО, 2006. – 100 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/6261>.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 кл.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/922>.
8. Цейтлин С. Н., Погосян В. А., Еливанова М. А., Шапиро Е. И. Язык. Речь. Коммуникация: междисциплинарный словарь: Лингвистам, преподавателям иностранных языков, методистам по развитию речи, учителям-словесникам, логопедам и студентам. – СПб. : КАРО, 2006. – 128 с.
9. Штец А. А. Букваристика как саморазвивающаяся методическая система : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2009. – 42 с.
10. Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.

REFERENCES

1. Buneeva E. V. Nauchno-metodicheskaya strategiya nachal'nogo yazykovogo obrazovaniya. – M. : Balass, 2009. – 208 s.
2. Gal'perin I. R. Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya. – Izd. 4-e, stereo-tip. – M. : KomKniga, 2006. – 144 s.
3. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. Pedagogicheskiy slovar': dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedeniy. – M. : Akademiya, 2000. – 176 s.
4. Programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya UMK «Shkola XXI veka» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://drofa-ventana.ru/>.
5. Sil'chenkova L. S. Obuchenie russkoy gramote: traditsii i novatsii. – M. : APK i PPRO, 2006. – 100 s.
6. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://minobrnauki.rf/dokumenty/6261>.
7. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya (1–4 kl.) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://minobrnauki.rf/dokumenty/922>.
8. Tseytlin S. N., Pogosyan V. A., Elivanova M. A., Shapiro E. I. Yazyk. Rech'. Kommunikatsiya: mezhdistsiplinarnyy slovar': Lingvistam, prepodavatelyam inostrannykh yazykov, metodistam po razvitiyu rechi, uchitelyam-slovesnikam, logopedam i studen-tam. – Spb. : KARO, 2006. – 128 s.
9. Shtets A. A. Bukvaristika kak samorazvivayushchayasya metodicheskaya sistema : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Chelyabinsk, 2009. – 42 s.
10. Shchukin A. N. Lingvodidakticheskiy entsiklopedicheskiy slovar': bolee 2000 edinits. – M. : Astrel' : AST : Khranitel', 2007. – 746 s.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378.147:005
ББК У291.21р

ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.08

Основина Татьяна Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и права, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 622031, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57; e-mail: podakatr@ya.ru.

МАТРИЧНЫЙ ПОДХОД В ПРОЕКТИРОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА, ОБУЧАЮЩЕГОСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ ОРГАНИЗАЦИИ»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: матричный подход; профессиональные компетенции; компетентностное развитие; студенты; управление персоналом.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается специфика использования матричного подхода в проектировании компетентностного развития студента, обучающегося по направлению подготовки «Управление персоналом организации». Э. Ф. Зеер определил компетенции как обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Изменение функции оценивания состоит в переходе от просто контроля обучения к оцениванию компетентностного развития студента. Результаты оценки должны быть определены количественно или по уровням соответствующими оценочными средствами, которые будут фиксировать достижения заявленных результатов компетентностного развития студента. Результат профессионального образования представляется как ожидаемые и измеряемые реальные достижения студентов, выраженные через компетенции, отражающие способности выпускника, приобретенные им после освоения образовательной программы 38.03.03, и степень его конкурентноспособности на рынке труда. Матрица компетенций позволит отразить связь учебного плана, образовательных технологий и основных уровней владений студента с формированием соответствующих компетенций. Матрица компетенций формируется из универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, влияющих на развитие студента. Матричный подход компетентностного развития студента дает возможность открытости в сфере профессионального образования и мобильности на рынке труда за счет прозрачности компетенций. Матричный подход упрощает процедуру оценки сформированности компетенций и более наглядно представляет уровень компетентностного развития студента или выпускника по направлению подготовки 38.03.03 «Управление персоналом организации». Использование матричного подхода повышает эффективность процесса обучения, рационализирует труд педагога и делает результаты компетентностного развития доступными для ознакомления студентам и другим заинтересованным лицам.

Osnovina Tat'yana Yur'evna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Social Work and Law, Russian State Professional Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

MATRIX APPROACH IN PLANNING OF COMPETENCE DEVELOPMENT OF A STUDENT MAJORING IN «PERSONNEL MANAGEMENT»

KEYWORDS: matrix approach; professional competence; competence development; students; personnel management.

ABSTRACT. The article deals with the specifics of the matrix approach in planning competence development of a student majoring in "Personnel Management". E. F. Zeer defined competencies as generalized methods of action that ensure the productive performance of professional duties. The change of the evaluation function is the transition from a simple control of learning to the assessment of the competence development of the student. Evaluation results should be presented in quantity or in levels of appropriate evaluation tools that will record the achievement and results of the student's competence development. The result of professional education is presented as expected, measurable and real achievements of students, expressed through the competence, showing that the graduate is able to perform their professional duties and their competitiveness in the labor market. The matrix of competences will allow to reflect the connection of the curriculum, educational technologies and the levels of the competencies. The matrix of competencies is formed from universal, general professional and professional competencies that affect the development of the student. Matrix approach of competence development of a student gives an opportunity to be open in the sphere of professional education and competitive in the labor market due to the transparency of competences. Matrix approach simplifies the procedure of assessment of the formation of competencies and clearly represents the level of competence development of a student or graduate in the field of training 38.03.03 "Personnel Management". The use of the matrix approach increases the efficiency of the learning process, simplifies the work of the teacher and makes the results of competence development available to students and other interested people.

Современная система модернизации системы высшего профессиональ-

ного образования ориентируется на комплекс компетенций, степень обладания ко-

торыми свидетельствует об уровне профессионального развития студента и подготовленности к управленческой деятельности, соответственно, оценка итогов образования перешла к оценке компетенций, в том числе и управленческих [1; 8; 11]. В своих исследованиях Э. Ф. Зеер определил компетенции как обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности [3].

Изменение функции оценивания состоит в переходе от просто контроля обучения к оцениванию компетентностного развития студента, так как данная система дает возможность своевременно выявлять проблемы подготовки студента и определить направление улучшения результата обучения [4]. Результаты оценки должны быть определены количественно или по уровням соответствующими оценочными средствами, которые будут фиксировать достижения заявленных результатов компетентностного развития студента, для чего необходимо связать все компоненты данного процесса функциональнее на базе матриц. В современной педагогической практике тематике формирования баз компетенций и способов их реализации в образовательном процессе посвящены исследования различных авторов, таких как Э. Ф. Зеер, О. В. Калашникова, Н. И. Лаврикова, Г. В. Никитовская, Л. Н. Романченко, С. Б. Серякова, Л. П. Филатова и др. Научные материалы и разработки в сфере формирования компетентностей носят обобщенный концепт. В данном исследовании представляется прикладной аспект матричного подхода при проектировании компетентностного развития студента с учетом специфики подготовки к управленческой деятельности.

Планируемые результаты освоения образовательной программы по направлению подготовки «Управление персоналом организации» трактуются через компетенции обучающихся, установленные образовательным стандартом по направлению 38.03.03, также могут учитываться компетенции, установленные образовательной организацией, с учетом управленческого профиля образовательной программы [13]. Интегральная характеристика обучающегося должна представлять динамическую совокупность знаний, умений и владений, а также способностей и личностных качеств, которые студент должен показать как результат при текущем или промежуточном контроле образовательной программы. Совокупность данных показателей наиболее наглядна в матричном формате.

Результат образования представляется

как ожидаемые и измеряемые реальные достижения студентов, выраженные через компетенции, отражающие способности выпускника, приобретенные им после освоения образовательной программы 38.03.03, и степень его конкурентоспособности на рынке труда [9; 10].

Схема формирования управленческих компетенций, определенная в рамках подготовки уровня бакалавриата, порядок и взаимосвязи в формировании компетенций в рамках одной дисциплины или всего курса обучения может быть представлена в матричном варианте [7]. Разработка матриц на основании управленческих компетенций ФГОС является эффективным подходом решения актуальной проблемы – достижения необходимого уровня подготовки бакалавров в области управления персоналом, который должен соответствовать ожиданиям работодателей и требованиям ФГОС. Критерии требований и возможности двух сторон: производства и вуза, как показывает практика подготовки специалистов по управлению персоналом, наиболее рационально возможно скоординировать при матричном подходе к образовательному процессу. Потому что работодатель не имеет возможности контролировать учебный процесс, но определяет эталон специалиста, который не просто должен решать кадровые проблемы производства, но и не допустить их появления. А специалисты вуза формируют учебный процесс, который подготовит выпускника, соответствующего требованиям ФГОС, но не могут быть компетентны во всех производственных задачах. Данная дилемма разрешается на основе матричного подхода в проектировании компетентностного развития студента, обучающегося по направлению подготовки «Управление персоналом организации». А также данный подход дает возможность решить задачи, возникающие при подготовке студента к управленческой деятельности из-за специфики профессии типа «человек – человек».

Матрица компетенций позволит отразить связь учебного плана, образовательных технологий и основных уровней умений студента с формированием соответствующих компетенций, востребованных у работодателя. Матрица компетенций формируется из универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, влияющих на развитие студента [12].

Оптимальным путем формирования систем оценки качества подготовки студентов при реализации компетентностного подхода является сочетание традици-

онных методов и средств проверки знаний, умений и навыков и инновационных подходов, ориентированных на комплексную оценку формируемых компетенций, что результативнее оформить в матричном варианте [15].

Формы контроля должны являться продолжением технологий обучения, что дает студенту возможность самооценки до-

стижений и недоработки, моделировать свои действия, а преподавателю – на основе мониторинга вносить коррективы в процесс освоения дисциплины [2].

Компонентный состав компетенций при подготовке к управлению персоналом наиболее рационально разложить в матрице по технологиям формирования и оценке следующим образом (таблица 1):

Таблица 1

Компоненты	Технология формирования	Средства и технологии оценки
Знает	Семинарское занятие, самостоятельная работа	Тест, контрольная работа, реферат, доклад, эссе
Умеет	Практическое занятие, учебная практика	Контрольная работа, портфолио, кейс, творческое задание
Владеет	Практическое занятие, производственная практика	Экзамен, отчет по практике, разноуровневые задачи и задания

Данная матрица в период промежуточной аттестации, в процессе которой суммарно оценивается знание программного материала, умение выполнять практические задания по решению управленческих задач, владение основными теориями управления персоналом, дает воз-

можность объективной оценки формируемой компетенции.

В представленном фрагменте матрицы видно, насколько данная форма информативна и мобильна для оценки компетентностного развития студента и разработки документов (рабочих программ и фос) (таблица 2).

Таблица 2

Шифр Компетенций	Контролируемые компетенции	Планируемые результаты обучения		
		Знает	Умеет	Владеет
ПК-3	знание основ разработки и внедрения требований к должностям, критериев подбора и расстановки персонала, основ найма, разработки и внедрения программ и процедур подбора и отбора персонала, владение методами деловой оценки персонала при найме и умение применять их на практике	основы разработки и внедрения требований к должностям, критериев подбора и расстановки персонала, основ найма	разрабатывать и внедрять программы и процедуры подбора и отбора персонала	методами деловой оценки персонала при найме

Данную форму матрицы можно трансформировать в итоговый документ оценки сформированности компетенций выпускника, завершающего ОПОП по направлению 38.03.03 «Управление персоналом организации», если в матрицу добавить компонент ГИА и средство оценки, например написание или защита ВКР в плане теоретической, методологической, исследовательской части, вопросов при защите ВКР или компонентов портфолио выпускника. Матрица компетентностного развития студента может представлять ранжирование

если в нее ввести уровневый или критериальный компонент [6] (таблица 3).

Процедура формирования матрицы компетентностного развития студента: 1) определение общекультурных знаний, общепрофессиональных навыков, профессиональных владений, соответствующих ключевым профессиональным действиям; 2) формирование перечня компетентностей, обеспечивающих освоение объема социальных и личностных способностей; 3) фиксация уровней освоения компетентностей. Оценивается владение типовым ал-

горитмом профессиональных действий, способность выполнять специфические управленческие действия по управлению

персоналом по алгоритму. На контрольном этапе могут быть использованы оценочные средства по Блуму [5].

Таблица 3

Шифр	Компетенция	Уровень освоения	Знать	Уметь	Владеть
ПК-24	знание и умение применять на практике методы оценки эффективности системы стимулирования в организации	нулевой	не знает	не умеет	не владеет
		пороговый			
		повышенный			
		высокий	методы оценки эффективности стимулирования	оценивать эффективность системы стимулирования	способностью применять методы оценки эффективности стимулирования

Фиксирование формирования компетенций, в первую очередь управленческих, целесообразнее реализовывать через построение сводной структурной матрицы результатов компетентностного развития студента, распределения их по дисциплинам и этапам формирования компетенции, соотносенных с учебным планом. Эта информация задает требования к содержанию и возможной структуре фиксации и средствам оценивания компетенций студентов согласно направлению подго-

товки 38.03.03. Оценка компетентностного развития студента/выпускника может основываться на матрице результатов промежуточной аттестации, в которой для показательности могут быть представлены помимо компетенций еще дисциплины, формирующие эти компетенции, рейтинговая аттестация по пятибалльной системе и уровень сформированности компетенции по шкале: пороговый – 3.0-3.5 (П), повышенный – 3.6-4.5 (Пв), высокий – 4.6-5.0 (В) (таблица 4).

Таблица 4

Шифр компетенции	учебные дисциплины	Иванова И.И.	Петров И.И.	и т.д.
Общекультурные компетенции				
ОК-1	Философия	3	4	
	Психология	4	4	
Суммарный балл		7	8	
Уровень сформированности ОК-1		п	пв	
И далее все ОК, ОПК, ПК				
Средний балл по освоению всей ОПОП				
Уровень сформированности компетенций в целом по модулю или всей ОПОП				

Оценка компетентностного развития студента/выпускника может основываться на матрице результатов портфолио, где в качестве критериев оценки будут выступать учебные достижения в рамках освоения ОПОП [14].

Разработанные формы матриц, используемых в процессе обучения будущего специалиста по управлению персоналом, дают возможность сделать процесс компетент-

ностного развития студента наиболее прозрачным и поддающимся своевременной корректировке. Значимость разработанных форм матриц повышается при востребованности введения дистанционной подготовки специалистов по управлению персоналом разного уровня, в том числе и в рамках переподготовки или повышения квалификации специалистов. А также предложенные формы матриц могут быть шаблоном при

заполнении контрольно-оценочных документов в системе ЭИОС (электронная информационно-образовательная среда).

Итак, актуальность использования матричного подхода в подготовке к управленческой деятельности в том, что он упрощает процедуру оценки сформированности компетенций и более наглядно представляет уровень компетентностного развития студента или выпускника по направлению подготовки 38.03.03 «Управление персоналом организации». Использование матричного подхода повышает эффективность

процесса обучения, дает возможность использования инновационных контрольно-оценочных форм и средств, рационализирует труд педагога и делает результаты компетентностного развития доступными для ознакомления студентам и другим заинтересованным лицам. Следовательно, апробированный в педагогическом процессе матричный подход дает высокие результаты при использовании его в проектировании развития управленческих компетенций и расширяет возможности электронной информационно-образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бортник Б. И., Стожко Н. Ю. Проектирование инновационного процесса естественно-научной подготовки в экономическом вузе // Известия УрГЭУ. – 2013. – № 5 (49). – С. 113–118.
2. Гордеева И. В. Проблема формирования позитивного отношения к науке у студентов экономического университета // *Universum: психология и образование*. – 2014. – № 8–9. – С. 31–38.
3. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // *Образование и наука*. – 2005. – № 5. – С. 31–37.
4. Ильевич Т. П. Задачный конструкт как дидактическая единица в компетентностно-ориентированном обучении: методологические подходы // *Мир педагогики и психологии*. – 2018. – № 3. – С. 17–23.
5. Калашникова О. В. Проблемы создания фонда оценочных средств в подготовке специалистов по социальной работе // *Современные технологии оценки качества обслуживания в вузе*. – Нижний Тагил : Нижнетагил. гос. соц.-пед. ин-т, 2017. – С. 37–42.
6. Колесниченко О. С. Рейтинговая система контроля и оценки знаний, умений, навыков студентов // *Вопросы педагогики*. – 2018. – № 4. – С. 14–16.
7. Лаврикова Н. И. Педагогические особенности формирования профессиональных компетенций студентов вузов посредством культурно-просветительского проекта // *Мир педагогики и психологии*. – 2018. – № 3. – С. 59–65.
8. Никитовская Г. В. Дидактическое обеспечение процесса формирования управленческой компетентности будущих педагогов в дополнительном профессиональном образовании // *Мир педагогики и психологии*. – 2018. – № 2. – С. 71–79.
9. Перезовова О. В. К вопросу о формировании конкурентоустойчивости менеджеров в условиях реформирования экономики и образования // *Universum: психология и образование*. – 2014. – № 2. – С. 42–48.
10. Профессиональный стандарт. Специалист по управлению персоналом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://classdoc.ru/profstandart/07_office/professionalstandarts_559.
11. Романченко Л. Н. Разработка технологии педагогических подходов при формировании компетентности будущих руководителей в области культуры безопасности жизнедеятельности // *Мир педагогики и психологии*. – 2018. – № 4. – С. 147–159.
12. Серякова С. Б. О компетентностном подходе в образовании // *Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия : Педагогические и психологические науки*. – 2013. – № 12 (31). – С. 41–45.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки. Управление персоналом. Квалификация: академический бакалавр, прикладной бакалавр [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/3/365>.
14. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/document/cons>.
15. Филатова Л. П. Традиционные и инновационные методы оценки учебных достижений студентов // *Современные технологии оценки качества обслуживания в вузе*. – Нижний Тагил : Нижнетагил. гос. соц.-пед. ин-т, 2017. – С. 85–94.

REFERENCES

1. Bortnik B. I., Stozhko N. Yu. Proektirovanie innovatsionnogo protsessa estestvenno-nauchnoy podgotovki v ekonomicheskom vuze // *Izvestiya UrGEU*. – 2013. – № 5 (49). – S. 113–118.
2. Gordeeva I. V. Problema formirovaniya pozitivnogo otnosheniya k nauke u studentov ekonomicheskogo universiteta // *Universum: psikhologiya i obrazovanie*. – 2014. – № 8–9. – S. 31–38.
3. Zeer E. F. Kompetentnostnyy podkhod k obrazovaniyu // *Obrazovanie i nauka*. – 2005. – № 5. – S. 31–37.
4. Il'evich T. P. Zadachnyy konstrukt kak didakticheskaya edinita v kompetentnostno-orientirovannom obuchenii: metodologicheskie podkhody // *Mir pedagogiki i psikhologii*. – 2018. – № 3. – S. 17–23.
5. Kalashnikova O. V. Problemy sozdaniya fonda otsenochnykh sredstv v podgotovke spetsialistov po sotsial'noy rabote // *Sovremennye tekhnologii otsenki kachestva obsluzhivaniya v vuze*. – Nizhniy Tagil : Nizhnetagil. gos. sots.-ped. in-t, 2017. – S. 37–42.
6. Kolesnichenko O. S. Rejtingovaya sistema kontrolya i otsenki znaniy, umeniy, navykov studentov // *Voprosy pedagogiki*. – 2018. – № 4. – S. 14–16.
7. Lavrikova N. I. Pedagogicheskie osobennosti formirovaniya professional'nykh kompetentsiy studentov vuzov posredstvom kul'turno-prosvetitel'skogo proekta // *Mir pedagogiki i psikhologii*. – 2018. – № 3. – S. 59–65.
8. Nikitovskaya G. V. Didakticheskoe obespechenie protsessa formirovaniya upravlencheskoy kompetent-

nosti budushchikh pedagogov v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii // Mir pedagogiki i psikhologii. – 2018. – № 2. – S. 71–79.

9. Perevozova O. V. K voprosu o formirovanii konkurentoustoychivosti menedzherov v usloviyakh reformirovaniya ekonomiki i obrazovaniya // Universum: psikhologiya i obrazovanie. – 2014. – № 2. – S. 42–48.

10. Professional'nyy standart. Spetsialist po upravleniyu personalom [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://classdoc.ru/profstandart/07_office/professionalstandarts_559.

11. Romanchenko L. N. Razrabotka tekhnologii pedagogicheskikh podkhodov pri formirovanii kompetentnosti budushchikh rukovoditeley v oblasti kul'tury bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti // Mir pedagogiki i psikhologii. – 2018. – № 4. – S. 147–159.

12. Seryakova S. B. O kompetentnostnom podkhode v obrazovanii // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovykh. Seriya : Pedagogicheskie i psikhologicheskie nauki. – 2013. – № 12 (31). – S. 41–45.

13. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya. Bakalavriat. Napravlenie podgotovki. Upravlenie personalom. Kvalifikatsii: akademicheskiy bakalavr, prikladnoy bakalavr [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/news/3/365>.

14. Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 07.03.2018) «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru/document/cons>.

15. Filatova L. P. Traditsionnye i innovatsionnye metody otsenki uchebnykh dostizheniy studentov // Sovremennye tekhnologii otsenki kachestva obsluzhivaniya v vuze. – Nizhniy Tagil : Nizhnetagil. gos. sots.-ped. in-t, 2017. – S. 85–94.

УДК 371.124
ББК 4420.42

ГРНТИ 14.37.27

Код ВАК 13.00.08

Коротаяева Евгения Владиславовна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e.v.korotayeva@yandex.ru.

Андрюнина Анна Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: shurunko@mail.ru.

О СОПРОВОЖДЕНИИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное развитие; педагоги; самосовершенствование личности; профессиональное становление; повышение квалификации.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются подходы к организации профессионального становления педагога в соответствии с актуальной установкой развития отечественной системы образования «обучение через всю жизнь» (lifelong learning), сменившей тезис «образование на всю жизнь». К таковым относятся краткосрочное повышение квалификации, программа профессиональной переподготовки, а также проектирование педагогом маршрута своего профессионального саморазвития. Часто в процессе реализации последнего варианта педагог сталкивается с недостатком соответствующей информации, несформированностью необходимых умений для продуктивного профессионального развития. Поэтому мы говорим о сопровождении педагога в процессе освоения маршрута профессионального развития и самосовершенствования. Сопровождение здесь рассматривается в качестве особого взаимодействия субъектов образовательной деятельности, которое является условием профессионального развития педагога, фактором повышения качества его педагогической деятельности, импульсом для дальнейшего профессионального развития.

Продуманно выстроенное организованное сопровождение профессионального развития педагога должно, с одной стороны, учитывать социальные ориентиры модернизации системы образования, а с другой – потребности и мотивы самого субъекта обучения, ведущие к совершенствованию не только сугубо профессиональных умений и знаний, но и осознанию педагогом своего места в окружающем социуме, перспектив в проектировании и построении профессиональной карьеры. Поэтому очень важно, чтобы процесс сопровождения профессионального развития педагогом сопровождался изменением позиций сопровождаемого и сопровождающего. А именно: должна снижаться доля активности сопровождающего с одновременным увеличением активности сопровождаемого. Должна возрастать доля активности сопровождаемого, только тогда можно говорить об эффективности программы сопровождения педагога. Такой вариант сопровождения способствует изменению личностной позиции педагога одновременно с формированием его профессиональной компетентности, что значимо как для индивидуальной программы самосовершенствования, так и для обновления образовательной практики в целом.

Korotayeva Evgenia Vladislavovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Andryunina Anna Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

THE ROLE OF SUPPORT IN PROFESSIONAL EVOLVEMENT OF TEACHERS

KEYWORDS: professional development; teacher; personal self-perfection; professional development; advanced training.

ABSTRACT. The article describes approaches to pedagogical genesis of a teacher according to the current trend of the Russian system of education development called “lifelong learning” which replaced the concept of “education for life”. These approaches include short-term advanced training, professional re-training, and construction of professional self-development trajectory by the teacher. The latter often causes problems as the teacher suffers from lack of information, low level of the necessary competences that might be fruitful for professional development. That is why we promote the idea of support of such teachers during their professional development and self-perfection. Support, in this case, is a special type of cooperation between those involved in education, which is the necessary condition for professional development of a teacher and the important factor of quality of work improvement and motivation for further professional development.

A well-planned support of professional development of a teacher should, on the one hand, take into account social goals of education system modernization, and on the other hand – the needs and the motives of a teacher, which result in perfection of not only professional skills of a teacher, but also in understanding their role and place in the society and opportunities in career. Thus, it is important that support of profes-

sional development of a teacher be accompanied by the changes in the views of the supporter and the supported one. It could be achieved if the supporter delegates the tasks to the supported one. The teacher under support should carry out different activities and their proportion in the whole work with the supporter should be larger, in this case the support program will be efficient. Such kind of support requires the change of the personal view of the teacher under support together with professional competence formation, which is important both for individual program of development and for the educational practice modernization in general.

Современная система образования в процессе длительной модернизации кардинально изменилась как в формальном (ЕГЭ, аттестация, аккредитация, дистантное обучение и т.п.), так и в содержательном аспектах. Вышедший в 2013 г. профессиональный стандарт педагога в сфере дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования определил требования, которые должны предъявляться к труду современного педагога, тем самым обозначил те области, которые должны способствовать его профессиональному развитию и саморазвитию. В самом общем виде это отражено в обобщенной трудовой функции «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования». Очевидно, что и проектирование, и реализация обновляемых образовательных программ является для многих педагогов достаточно новой областью деятельности. Меж тем Б. М. Бим-Бад в обсуждении функционала, который должен выполнять современный педагог, отмечал, что «требовать от учителя можно только то, чему учителя научили» [1]. В иной ситуации необходимо организовать соответствующую помощь, поддержку, сопровождение, которые помогли бы выровнять требования и профессиональную готовность педагогов к выполнению этих требований.

Не случайно ведущим лозунгом нашей действительности стал тезис «образование через всю жизнь» (lifelong learning), сменивший тезис «образование на всю жизнь». Другими словами, формирование или совершенствование трудовых функций (действий, умений, знаний), соответствующих компетенций должно стать постоянно решаемой задачей самого педагога, учителя.

Пути совершенствования трудовых умений, профессионального опыта, мастерства могут быть различными.

Прежде всего, это может быть опыт самостоятельного развития и самосовершенствования. В рамках данного способа педагог может по собственному желанию пройти курсы повышения квалификации, а также придерживаться идей самообучения и самосовершенствования. Однако далеко не все педагоги могут самостоятельно верно

выбрать нужные векторы саморазвития, часто концентрируясь на какой-то определенной сфере. Кроме того, в век разнообразия информационных источников оказывается трудным найти литературу, которая бы соответствовала всем требованиям научности, а не только содержала пометку «соответствует ФГОС» [8].

Наиболее традиционным способом является повышение квалификации через соответствующие курсы повышения квалификации и/или программы переподготовки [11; 12; 13; 14; 19]. Однако в этой ситуации педагог часто оказывается в зависимом положении, когда его направляют на такие курсы по направлению от образовательной организации, не учитывая предпочтения самого педагога. (Да и сами курсы часто организуются для того, чтобы реализовать целевое освоение выделенных бюджетных денег, а не выдать действительно востребованное в современных условиях содержание.)

Но существует и иной подход, в котором возможно совмещение наиболее продуктивных направлений из обозначенных выше вариантов. Речь идет о сопровождении педагога в процессе его профессионального саморазвития.

Стоит отметить, что само понятие «сопровождение» в психолого-педагогической теории и практике чаще всего используется при описании процесса взаимодействия педагога и ребенка (чаще всего, речь о поддержке одаренных учеников, детей с особыми возможностями здоровья, сирот, то есть обучающихся с особыми образовательными потребностями – работы М. В. Бывшевой, М. Н. Дудиной, Е. О. Мазурчук и др.).

Кроме того, исследуется сопровождение в профессиональной сфере (работы М. Р. Битяновой, Е. В. Бондаревской, Э. Ф. Зеера, Л. М. Митиной и др.). И область сопровождения педагога актуальна для исследований (О. Ф. Брыксина, С. В. Власенко, А. В. Золотарева, А. А. Канянина, А. Г. Коптелов, Е. П. Круподерова, Т. И. Обоскалов, А. В. Трусова, Н. В. Пивоваров, Ю. А. Скурихина, А. Л. Пикина, Г. И. Чемоданова и др.).

При этом анализ литературы показывает, что часто в перечисленных работах речь идет о психологическом сопровождении личности, а не о профессионально ориентированном сопровождении. Так, Э. Ф. Зеер трактует психологическое сопровождение

как целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности [6].

В этом отношении более определенной представляется позиция М. Р. Битяновой, которая считает, что сопровождение позволяет организовывать взаимодействие, направленное на развитие самопознания, активизацию поиска путей самоуправления внутренним миром и системой отношений [2].

Сопровождение может быть организовано в различных стратегиях развития и совершенствования педагогов.

Так, С. В. Власенко и Г. И. Чемданова выделяют три группы целей сопровождения в системе повышения квалификации. Цель сопровождения заключается в достижении обучающимся (педагогом) оптимальных для него образовательных результатов, более высокого уровня образованности и развития индивидуальности, навыков взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса. Здесь важен учет актуальных потребностей педагогов, на основе которых педагог может успешно решать образовательные задачи в процессе повышения квалификации [4].

Стоит подчеркнуть, что сама идея сопровождения строится на важности осознания его субъектами значимости того, что для педагогических кадров важно не только получение нового знания, но и обмен собственным педагогическим опытом. Поэтому сопровождение педагогов в процессе повышения квалификации может строиться не только в форме традиционного посещения занятий, но и иметь другие формы, такие как виртуальные стажировки, мастер-классы, круглые столы, вебинары, создание отдельных образовательных платформ и т.д. (работы Ю. А. Гладковой, А. А. Пивоваровой, С. С. Прищепа, О. А. Соломенниковой, Ю. А. Скурихиной, Е. Г. Ямщиковой и др.).

Вместе с тем стоит отметить, что процесс обучения, переподготовки, сопровождения педагогов имеет ряд особых характеристик, к которым относятся:

1. Неоднородность контингента (по уровню сформированности профессиональных компетенций, должностным положением, возрасту, а значит и уровню восприятия материала).

2. Наличие разнообразной мотивации к обучению, самообучению, профессиональному продвижению: от высокой до отсутствия таковой.

3. Дифференцированный итогово-целевой компонент, связанный с конечным результатом обучения, сопровождения.

Все это в определенной мере затрудняет осуществление индивидуально ориентиро-

ванного сопровождения педагога в процессе коллективного (группового) повышения квалификации.

Поэтому имеет смысл обратиться к индивидуально ориентированному, или, как сегодня обозначают, тьюторскому варианту сопровождения педагога в процессе его профессионального самосовершенствования.

Рассмотрим этапы педагогического сопровождения, направления и содержание деятельности ведущего (сопровождающего) и ведомого (сопровождаемого) в этом взаимодействии.

1. *Ориентационный*: выявление ожиданий педагога в отношении повышения квалификации; соотнесение их с возможностями курсов и самого обучающегося, выбор формы сопровождения (индивидуальная, групповая); определение актуального направления для профессионального саморазвития, разработка программы взаимной деятельности педагога и ведущего (консультанта).

На начальном этапе ведущий выявляет, озвучивает возникшую проблему профессиональной деятельности, уточняет потребности педагога. Далее следует определение вариантов решения проблемы, побуждающее педагога выдвигать самостоятельно дополнительные альтернативы. Педагог должен с помощью консультанта определить свои профессиональные проблемы и выбрать необходимую ему форму поддержки или научно-методического сопровождения. Ведущий конструирует модель предстоящей деятельности, выбирает способы и средства, позволяющие в заданных условиях и в установленное время достичь цели. Например, с ориентиром на профессиональный стандарт педагога направлениями для саморазвития могут стать: овладение информационно-коммуникационными технологиями, составление индивидуальных образовательных маршрутов для учащихся, осмысление ФГОС как основы проектирования образовательного процесса и т.д.

Роль консультанта, сопровождающего является ведущей на данном этапе. Основные способы направления деятельности: диагностика, анализ, проектирование, согласование.

2. *Активизирующий этап*: просвещение и активное вовлечение в педагогическую деятельность как основные формы работы педагога; расширение границ профессиональной компетентности, переход от репродуктивных способов освоения педагогического опыта к продуктивным, повышение инициативности и самостоятельности педагога в процессе реализации деятельности с соответствующим сопровождением.

Совместная деятельность с консультантом может развиваться в формате *кратко-срочного сопровождения*: например, повышения квалификации учителя, подготовки соответствующей письменной зачетной работы по выбранной проблеме. Но отношения между ведомым и ведущим в профессиональном развитии могут носить и *продолжительный* характер, при котором совместная деятельность осуществляется в более продолжительном периоде. Такая форма сопровождения может переходить в стадию научно-методического сопровождения: руководство и подготовка диссертации (магистерской, кандидатской), консультации в подготовке и реализации грантовой деятельности как отдельного педагога, так и инициативной группы образовательной организации, учреждения.

Но в любом случае основным деятелем на данном этапе является сам педагог, а роль ведущего сводится к организационным, конкретизирующим, консультационным, оценочным действиям. Основные направления деятельности: соотнесение с ранее разработанным проектом профессионального развития, при необходимости – коррекция и уточнение ближайших и перспективных действий педагога, необходимых для достижения запланированного результата.

3. *Коррекционно-оценочный этап*: диагностика и самодиагностика динамики трудовых умений, знаний, опыта педагогической деятельности, оценка достигнутого, уточнение областей, нуждающихся в коррекции, уточнение доли участия сопровождающего в этом процессе.

Основные направления деятельности: оценка и самооценка, контроль и самоконтроль, перспективное проектирование, организация условий для продуктивной педагогической деятельности на ближайшее и отдаленное будущее.

Педагог становится не просто исполнителем, ведомым, но субъектом своего профессионального становления; роль консультанта на этом этапе является минимальной, носит оценочно-поддерживающий и перспективно-ориентационный характер. На данном этапе педагог сам стремится к представлению наработанного профессионального опыта, сравнению с имеющимися достижениями в данной области, к обмену профессиональной информацией, готов к расширению и/или уточнению круга решаемых им профессиональных задач.

Такое взаимодействие между ведущим (сопровождающим) и ведомым (сопровождаемым) педагогом в большей степени может быть охарактеризовано как конструктивное. Прежде всего, оно основано на демократическом стиле общения, создает

условия для творческого развития личности обучающегося в формате педагогической профессии, учитывает, с одной стороны, актуальные тенденции системы образования, а с другой – личностные предпочтения и прогнозирование профессиональной карьеры самого учителя. Кроме того, умения взаимодействия, приобретаемые педагогом в процессе сопровождения, могут реализовываться им в практике работы со своими собственными учениками.

В этом варианте профессионального саморазвития педагог имеет право выбора, поскольку учитываются его стремления и мотивы: с кем он хочет быть в отношениях сопровождения, какова направленность этого взаимодействия (психологическая? научно-методическая? иная?). После такого продуктивного этапа педагог сам может выступать в роли сопровождающего других субъектов образовательной деятельности.

В качестве итога.

Сопровождение в образовательной деятельности – одно из востребованных и актуальных направлений работы, что связано с балансировкой социальных рисков современности (глобализации, информатизации и т.д.).

Сопровождение в образовании понимается как особый вид взаимодействия субъектов образовательной деятельности, которое является условием профессионального развития педагога, фактором повышения качества его педагогической деятельности, импульсом для дальнейшего профессионального развития, что отвечает актуальным установкам непрерывного образования.

К основным принципам сопровождения педагога в образовательной области относятся: научность, системность (организация системы работы со всеми субъектами образовательного процесса), открытость; технологичность; гуманизация; вариативность; адресность; социальное партнерство [17].

Корректно организованное сопровождение профессионального становления педагога учитывает не только социально-направленные образовательные тенденции, но потребности и мотивы самого субъекта обучения, ведущие к осознанию собственного Я (в том числе и Я профессионального), своего места в окружающем социуме, личных перспектив в проектировании и построении профессиональной карьеры. Важно, что в таком сопровождении профессионального развития должна возрастать доля активности сопровождаемого, только тогда можно говорить об эффективности программы сопровождения педагога.

Реализация такого сопровождения в процессе профессионального развития способствует изменению личностной пози-

ции педагога одновременно с формированием его профессиональной компетентности, что значимо как для индивидуальной

программы самосовершенствования, так и в целом для образовательной практики, педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим-Бад Б. М. О проекте профессионального стандарта педагога [Электронный ресурс] // Бим-Бад Борис Михайлович. Официальный сайт. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1967&binn_rubrik_pl_articles=176 (дата обращения: 16.08.2018).
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. – М. : Совершенство, 1997. – 298 с.
3. Бывшева М. В. Педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста в процессе социального познания : дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009. – 167 с.
4. Власенко С. В., Чемоданова Г. И. Организация тьюторского сопровождения проектной деятельности педагогов в системе повышения квалификации педагогов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия : Педагогика, психология. – 2013. – № 3. – С. 275–278.
5. Дудина М. Н. Педагогическое сопровождение в учебном процессе как фактор сохранения психологического здоровья школьников // Психологическая теория и практика – управлению : сборник научных трудов / под ред. Б. Ю. Берзина, Э. Э. Сыманюк. – Екатеринбург : Урал. ин-т управления – филиал РАНХиГС, 2015. – С. 289–296.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов. – М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
7. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
8. Коротаева Е. В. Проблемы подготовки к педагогическому взаимодействию в современных профессиональных стандартах // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 2. – С. 28–34.
9. Коротаева Е. В., Андриянина А. С. Модульный подход в реализации цикла психолого-педагогических дисциплин в процессе подготовки будущих педагогов // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 3. – С. 331–337.
10. Мазурчук Е. О. Психолого-педагогическое сопровождение биологической семьи в условиях деинституционализации государственных учреждений для детей-сирот // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 9. – С. 57–64.
11. Обскалов А. Г., Коптелов А. В. Особенности научно-методического сопровождения введения профессионального стандарта «педагог» на региональном уровне (из опыта работы Челябинской области) // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2015. – № 4. – С. 122.
12. Пивоваров А. А., Скурихина Ю. А. Роль системы повышения квалификации в сопровождении профессионального роста педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – № 2 (31). – С. 5–13.
13. Питерскова Т. А., Юрмашева О. А. Понятия «профессиональная подготовка» и «повышение квалификации» в российской и немецкой системах послевузовского педагогического образования // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2009. – Т. 15. – С. 242–245.
14. Поварёнков Ю. П., Баранова Н. А., Бусыгина Е. Л. Сопровождение профессионального развития личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sociosphera.com/files/conference/2016/Akadimicka_psychologie_2-16/31-37_уч_p_ovarenkov.pdf (дата обращения: 16.08.2018).
15. Сильченкова С. В. Формы и направления педагогического сопровождения // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10. – С. 39.
16. Соломенникова О. А., Прищепа С. С., Гладкова Ю. А. Комплексное сопровождение непрерывного профессионального образования специалистов в системе повышения квалификации педагогов ДОО Московской области // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций / Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Академия социального управления». – 2017. – № 4. – С. 287–296.
17. Судогина Л. В. Научно-методическое сопровождение педагогов, внедряющих индивидуализацию в образовательный процесс // Вестник педагогических инноваций. – 2017. – № 2. – С. 77–81.
18. Трусова Н. В. Особенности профессиональной деятельности педагога-психолога, социального педагога, тьютора в рамках психолого-педагогического сопровождения // Инновационное развитие профессионального образования. – 2016. – Т. 12. – № 4. – С. 96–98.
19. Ямщикова Е. Г. Программно-технологическое сопровождение педагога в процессе повышения квалификации // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 5. – С. 207–209.

REFERENCES

1. Bim-Bad B. M. O proekte professional'nogo standarta pedagoga [Elektronnyy resurs] // Bim-Bad Boris Mikhailovich. Oftsial'nyy sayt. – Rezhim dostupa: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1967&binn_rubrik_pl_articles=176 (data obrashcheniya: 16.08.2018).
2. Bityanova M. R. Organizatsiya psikhologicheskoy raboty v shkole. – M. : Sovershenstvo, 1997. – 298 s.
3. Buvsheva M. V. Pedagogicheskoe soprovozhdenie detey starshego doshkol'nogo vozrasta v protsesse sotsial'nogo poznaniya : dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2009. – 167 s.
4. Vlasenko S. V., Chemodanova G. I. Organizatsiya t'yutorskogo soprovozhdeniya proektnoy deyatel'nosti pedagogov v sisteme povysheniya kvalifikatsii pedagogov // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya : Pedagogika, psikhologiya. – 2013. – № 3. – S. 275–278.
5. Dudina M. N. Pedagogicheskoe soprovozhdenie v uchebnom protsesse kak faktor sokhraneniya psikhologicheskogo zdorov'ya shkol'nikov // Psikhologicheskaya teoriya i praktika – upravleniyu : sbornik nauchnykh trudov / pod red. B. Yu. Berzina, E. E. Symanyuk. – Ekaterinburg : Ural. in-t upravleniya – filial RANKhiGS, 2015. – S. 289–296.

6. Zeer E. F. *Psikhologiya professiy : ucheb. posobie dlya studentov vuzov.* – M. : Akademicheskii Proekt; Ekaterinburg : Delovaya kniga, 2003. – 336 s.
7. Zmeev S. I. *Andragogika: osnovy teorii, istorii i tekhnologii obucheniya vzroslykh.* – M. : PER SE, 2007. – 272 s.
8. Korotaeva E. V. *Problemy podgotovki k pedagogicheskomu vzaimodeystviyu v sovremennykh professional'nykh standartakh // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* – 2018. – № 2. – S. 28–34.
9. Korotaeva E. V., Andryunina A. S. *Modul'nyy podkhod v realizatsii tsikla psikhologo-pedagogicheskikh distsiplin v protsesse podgotovki budushchikh pedagogov // Konferentsium ASOU : sbornik nauchnykh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferentsiy.* – 2016. – № 3. – S. 331–337.
10. Mazurchuk E. O. *Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie biologicheskoy sem'i v usloviyakh deinstitsionalizatsii gosudarstvennykh uchrezhdeniy dlya detey-sirot // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* – 2015. – № 9. – S. 57–64.
11. Oboskalov A. G., Koptelov A. V. *Osobennosti nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya vvedeniya professional'nogo standarta «pedagog» na regional'nom urovne (iz opyta raboty Chelyabinskoy oblasti) // Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie.* – 2015. – № 4. – S. 122.
12. Pivovarov A. A., Skurikhina Yu. A. *Rol' sistemy povysheniya kvalifikatsii v soprovozhdenii professional'nogo rosta pedagogov // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov.* – 2017. – № 2 (31). – S. 5–13.
13. Piterskova T. A., Yurmasheva O. A. *Ponyatiya «professional'naya podgotovka» i «povyshenie kvalifikatsii» v rossiyskoy i nemetskoy sistemakh poslevuzovskogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova.* – 2009. – T. 15. – S. 242–245.
14. Povarenkov Yu. P., Baranova N. A., Busygina E. L. *Soprovozhdenie professional'nogo razvitiya lichnosti [Elektronnyy resurs].* – Rezhim dostupa: http://sociosfera.com/files/conference/2016/Akadimicka_psychologie_2-16/31-37_yu_p_povarenkov.pdf (data obrashcheniya: 16.08.2018).
15. Sil'chenkova S. V. *Formy i napravleniya pedagogicheskogo soprovozhdeniya // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii.* – 2013. – № 10. – S. 39.
16. Solomennikova O. A., Prishchepa S. S., Gladkova Yu. A. *Kompleksnoe soprovozhdenie nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya spetsialistov v sisteme povysheniya kvalifikatsii pedagogov DOO Moskovskoy oblasti // Konferentsium ASOU : sbornik nauchnykh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferentsiy / Gosudarstvennoe byudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya Moskovskoy oblasti «Akademiya sotsial'nogo upravleniya».* – 2017. – № 4. – S. 287–296.
17. Sudogina L. V. *Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie pedagogov, vnedryayushchikh individualizatsiyu v obrazovatel'nyy protsess // Vestnik pedagogicheskikh innovatsiy.* – 2017. – № 2. – S. 77–81.
18. Trusova N. V. *Osobennosti professional'noy deyatel'nosti pedagoga-psikhologa, sotsial'nogo pedagoga, t'yutora v ramkakh psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya // Innovatsionnoe razvitiye professional'nogo obrazovaniya.* – 2016. – T. 12. – № 4. – S. 96–98.
19. Yamshchikova E. G. *Programmno-tekhnologicheskoe soprovozhdenie pedagoga v protsesse povysheniya kvalifikatsii // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* – 2017. – № 5. – S. 207–209.

УДК 372.851
ББК 4426.221

ГРНТИ 14.35.01, 14.07.05

Код ВАК 19.00.07

Водяха Сергей Анатольевич,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: svodyakha@yandex.ru.

Водяха Юлия Евгеньевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: svodyakha@yandex.ru.

ОСОБЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У КРЕАТИВНЫХ ШКОЛЬНИКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: креативная идентичность; математическая тревожность; типы мышления; школьники; креативные школьники; методика преподавания математики; методика математики в школе.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматриваются основные теоретические аспекты проблемы математической тревожности как неосознаваемой тенденции стрессовой реакции при изучении математики, которая может мешать манипулированию числами и решать математические задачи в различных повседневных и учебных ситуациях. Авторы на основе теоретического анализа предположили, что креативные школьники будут проявлять некоторые особенности проявления математической тревожности. В ходе исследования было выявлено, что стремление отказываться от шаблонов восприятия и использовать оригинальные способы решения проблемной ситуации способствуют существенному снижению стремления избегать ситуаций, требующих счетных операций и использования комбинаторного мышления. Также можно установить взаимосвязь между уверенностью школьника в своих творческих способностях и отсутствием негативных переживаний, связанных с необходимостью усвоения математических закономерностей. Креативы чаще склонны описывать причины своих неудач недостатками усилий или отрицательной мотивацией. Математические неудачи не приводят к понижению математической эффективности. Для креативов важны лишь свои собственные реакции на проблемы и неприятности в жизни. Они считают, что если задание выполнено недостаточно хорошо, то в дальнейшем можно исправить ситуацию и повысить свои достижения. Любые ошибки рассматриваются как возможность для личностного роста. В заключении авторы делают вывод: креативные школьники имеют значимые различия по показателям математической тревожности. Авторы пришли к заключению, что отсутствие значимых различий по социальной ценности математики школьников с высоким уровнем креативной идентичности с показателями некреативных одноклассников можно объяснить тем, что преподаватели математики недостаточно часто связывают математические знания с повседневной жизнью школьников. Некреативные школьники нередко боятся показаться недостаточно умными и поэтому стараются всячески подчеркнуть значимость своих интеллектуальных достижений.

Vodyakha Sergey Anatol'evich,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Vodyakha Yuliya Evgen'evna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

FEATURES OF MATHEMATICAL ANXIETY OF CREATIVE STUDENTS

KEYWORDS: creative identity; mathematical anxiety; types of thinking; students; creative students; methods of teaching Math, methods of teaching Math at school.

ABSTRACT. This article examines the main theoretical aspects of the problem of mathematical anxiety, as an unconscious tendency to stress reaction when studying mathematics, which can interfere with calculation and mathematical problems solving in various everyday and educational situations. The authors on the basis of theoretical analysis assume that creative students will exhibit some features of mathematical anxiety. In the course of the study, it was revealed that the possibility to abandon the patterns of perception and to use the original ways of problem solving contributes to a significant decrease of stress and anxiety in the situations that require counting and combinatorial thinking. It is also possible to establish the relationship between the student's confidence in their creative abilities and the absence of negative experiences associated with the need to learn mathematical patterns and formulae. Creative students are more likely to assign their failures to the lack of effort or negative motivation. Mathematical failures do not lead to a decrease in mathematical efficiency. For creative students, only their own reactions to problems and troubles in life are important. They believe that if the task is not done well enough, then in the future one can make corrections and improve their achievements. They consider the errors as an opportunity for personal growth. In conclusion, the authors state that creative schoolchildren have significant differences in the indicators of mathematical anxiety. It is argued that the absence of significant differences in the social

value of the mathematics of schoolchildren with a high level of creative identity and the indices of non-creative classmates can be explained by the fact that mathematics teachers do not often associate mathematical knowledge with the daily life of schoolchildren. Non-creative schoolchildren are often afraid of appearing to be not smart enough, and therefore try to emphasize in every way the significance of their intellectual achievements.

Математика играет важную роль на начальном и среднем уровне школьного образования, способствуя формированию научного мировоззрения ученика и его способности к логическому мышлению, которые помогают учащемуся принимать взвешенные решения в разных аспектах общественной жизни. Школьную математику следует рассматривать как способ формирования мышления, искусство или способ познания гармонии мира, а также как выдающееся достижение человеческого разума. Хорошие знания в области математики помогают учащимся быть успешными в академической деятельности, а также в профессии и в решении бытовых проблем. Стоит отметить, что качество математического образования определяет научно-техническое развитие страны [12].

Поэтому основной задачей математического образования является подготовка ребенка к овладению базовыми математическими знаниями, чтобы он мог успешно противостоять вызовам современного общества. Природа математики помогает человеку развить способность воображать различные ситуации, развивать разные стороны мышления и способность решать конкретные практические проблемы, что приводит к формированию креативности [9]. Таким образом, одной из важных, но сложных задач математического образования является развитие креативности учащихся.

Согласно Э. Эрвинку [4], математическая креативность формируется не в вакууме: ей нужен контекст, в котором индивид прогрессирует, отталкиваясь от предшествующего опыта. Это может быть обеспечено благодаря эффективному математическому образованию. Обучение математике помогает детям развивать способность решать проблемы и опробовать новые методы и подходы разрешения разных жизненных ситуаций. Математическое образование должно развивать способности учеников творчески противостоять сложному миру. Школа должна стать институтом выявления и развития математически креативных учащихся. По мнению К. Лалита [8], развитие творческого таланта в математике возможно с помощью различных методов обучения и практики, таких как мозговой штурм, групповое обсуждение, проблемное задание, симпозиум и т.д.

П. Перес-Титека, Э. Кастро, И. Сеговия, Ф. Фернандес и Ф. Кано считают, что не-

смотря на то, что математическое образование направлено на развитие математического творчества среди детей, многие ученики испытывают страх и панику при выполнении математических задач и неспособны усвоить элементарные математические понятия. Многие школьники при изучении математики испытывают напряжение, нервозность, беспокойство, нетерпение, спутанность сознания, страх и мотивацию избегания. Такие чувства проявляются у учащихся на всех уровнях образования: от начального до высшего [11]. Математическая тревожность может сохраниться на всю жизнь и даже передаваться следующим поколениям от родителей или других референтных лиц. Математическая тревожность – это неосознаваемая тенденция стрессовой реакции при изучении математики, которая может мешать манипулированию числами и решать математические задачи в различных повседневных и учебных ситуациях [2]. По словам К. Трухильо и О. Хэдфилда, математическая тревожность вызвана средовыми, интеллектуальными и личностными факторами [16].

Ведущими средовыми факторами являются: 1) негативный социально-психологический климат в классе; 2) родительское давление; 3) нечувствительные учителя математики. Интеллектуальные факторы включают в себя следующие проявления: 1) неоптимальный стиль обучения; 2) отрицательное отношение учащихся к математике; 3) неуверенность в себе; 4) убежденность в бесполезности математики для дальнейшей жизни. Личностные факторы включают в себя 1) застенчивость, 2) низкую самооценку 3) личностную тревожность и т.д. [5; 10; 15].

Некоторые считают, что одним из личностных факторов, повышающих математическую тревожность, может быть креативности. Исследование соотношения креативности и тревожности проводилось многими психологами на протяжении последних десятилетий. У. Адамс [10] на основе анализа жизненного пути творческих профессионалов в различных областях пришел к выводу, что у креативов чаще проявляются расстройства настроения и синдромы тревоги, чем у нонкреативов. В этой области было проведено много исследований, некоторые из них выявили положительную, некоторые – отрицательную, а некоторые не выявили никакой взаимосвязи между данными переменными [6; 7; 13; 17].

К. Байрон, Ш. Хазанчи и Д. Назарян [3] в анализе 76 исследований влияния стрессоров на креативность обнаружили криволинейную взаимосвязь между самооценочным стрессом и линейную отрицательную зависимость между неконтролируемостью и креативностью. Они также сообщили, что воздействие стрессоров на креативность более сложно, чем предполагалось ранее, и требуется больше исследований связи тревожности в разных сферах с креативностью. Математическая креативность является результатом обучения математике с использованием проблемного обучения, требующего сочетания интуитивного и дискурсивного мышления. Тревога и негативные эмоции могут мешать этому процессу, но в то же время незначительное беспокойство может повысить волевые усилия, предпринимаемые учащимися для достижения более высоких уровней академической успешности.

Обзор психологической литературы показывает, что исследования взаимосвязи между математической тревожностью и креативностью в России и за рубежом встречаются редко, следовательно, будет интересно изучить влияние математической тревожности на креативную идентичность школьников, результаты которого могут способствовать развитию креа-

тивности и снижению математической тревожности [1].

Таким образом, можно предположить, что креативность является существенным предиктором математической тревожности и мотивации учебной деятельности.

В исследовании принимало участие 269 учащихся средних школ с 7 по 10 класс г. Екатеринбурга. Для исследования соотношения жизнестойкости и личностных достижений студентов были использованы следующие методики:

- 1) Опросник имплицитных теорий и целей обучения К. Двек;
- 2) Опросник креативной идентичности;
- 3) Опросник математической тревожности.

Респонденты были разделены на две контрастные группы по результатам опросника креативной идентичности:

32 респондента с низким уровнем креативной идентичности (нонкреативов) и 46 респондентов с высоким уровнем креативной идентичности (креативов).

Таким образом, был проведен сравнительный анализ среднеарифметических показателей креативных и нонкреативных школьников по параметрам математической тревожности и самотеории о влиянии способностей или усилий на продуктивность обучения (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей математической тревожности школьников, различных по уровню выраженности креативной идентичности

Показатели	Креативы	Нонкреативы	t-критерий Стьюдента	p
Отношение к учителю математики	20,117	17,782	2,723	0,0081
Тревожность по отношению к математике	5,647	8,826	-3,138	0,0024
Соц. ценность математики	14,431	12,782	1,306	0,1956
Математическая самооффективность	16,117	13,217	2,52	0,0139
Внутренняя математическая мотивация	17,274	13,956	3,897	0,00021

На основе анализа таблицы школьники с высоким уровнем креативной идентичности проявляют более положительное отношение креативов к педагогу, преподающему математику. Среднеарифметическая величина выраженности отношения к учителю математики креативов равна 20,117 против 17,782 у нонкреативов (t-критерий Стьюдента равен 2,723 при уровне значимости не менее 0,0081). На основе этого можно заключить, что креативные подростки воспринимают педагога математики в качестве творческой личности, способной использо-

вать математику для формирования творческой уникальности школьника. Таким образом, можно предположить, что использование в процессе преподавания творческих заданий формирует не только позитивную мотивацию изучения математики, но и креативную идентичность.

Стоит отметить, тревожность по отношению к математике креативных школьников также значимо ниже, чем у их нонкреативных одноклассников. Среднеарифметическая величина выраженности тревожности по отношению к изучению математике в

школе креативов равна 5,647 против 8,826 у некреативов (t-критерий Стьюдента равен -3,138 при уровне значимости не менее 0,0024). На основе данных показателей можно предположить, что стремление отказываться от шаблонов восприятия и использовать оригинальные способы решения проблемной ситуации способствует существенному снижению стремления избегать ситуаций, требующих счетных операций и использования комбинаторного мышления. Также можно установить взаимосвязь между уверенностью школьника в своих творческих способностях и отсутствием негативных переживаний, связанных с необходимостью усвоения математических закономерностей.

Эти данные согласуются с результатами исследований С. Саксены и Р. Кумара, которые сообщали об отрицательной взаимосвязи между креативностью и тревожностью [13]. С. Здеп в исследовании, посвященном студентам колледжа, пришел к выводу, что креативные неконформисты испытывают меньшую тревожность, чем некреативы, которые, скорее, склонны подчиняться группового давлению [17]. Г. Смит и И. Карлссон в экспериментальном исследовании группы пациентов с психиатрическим диагнозом «тревожное расстройство» выявили, что низкая тревожность положительно связана с креативностью [14].

Социальная ценность математики школьников с высоким уровнем креативной идентичности не имеет значимых различий с показателями некреативных одноклассников. Среднеарифметическая величина выраженности социальной ценности математики у креативов равна 14,431 против 12,782 у некреативов (t-критерий Стьюдента равен 1,306 при уровне значимости не менее 0,1956). Таким образом, креативы не в большей степени склонны рассматривать занятия математикой в качестве деятельности, способствующей формированию позитивной социально-психологической адаптации личности, чем их менее творческие одноклассники. Возможно, это связано с тем, что не всегда педагоги, преподающие математику, способны связать математические знания с повседневной жизнью школьников. Поэтому учащиеся зачастую

не могут усмотреть в усвоении математических понятий новые возможности, приобретение бесценных социальных навыков, позволяющих достичь более высокого социального статуса, способствующего формированию личностной зрелости.

Математическая самоэффективность креативов также значимо выше, чем некреативов. Среднеарифметическая величина выраженности математической самоэффективности креативов равна 17,274 против 13,217 у некреативов (t-критерий Стьюдента равен 2,52 при уровне значимости не менее 0,0139). Полученные результаты являются свидетельством того, что уверенность в своей способности к уникальным и нетривиальным решениям тесным образом связана с уверенностью быстро выработать новый алгоритм решения задачи при изменении условия или уровня трудности решения задачи. Чем выше школьники оценивают свою возможность гибко приспосабливаться к изменчивой реальности, тем выше их способность варьировать способы решения математических задач. Также смеем предположить, что креативность повышает гибкость алгебраических рассуждений, связанную с умением устанавливать числовые последовательности и комбинировать геометрические фигуры. Поэтому креативы более склонны решать головоломки, отходить от шаблонных решений, у них ярче выражено стремление к использованию нестандартных решений с опорой на вероятностное мышление.

Внутренняя математическая мотивация креативов и некреативов также имеет статистически значимые различия. Среднеарифметическая величина выраженности внутренней математической мотивации креативов равна 16,117 против 13,956 у некреативов (t-критерий Стьюдента равен -3,897 при уровне значимости не менее 0,00021). Таким образом, креативы интересуются процессом изучения математики в большей степени, чем их менее креативные одноклассники. Школьники с низко выраженной креативной идентичностью при необходимости могут увеличивать интенсивность интеллектуальной работы, требующей значительных волевых усилий (таблица 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ показателей развивающегося типа мышления школьников, различных по уровню выраженности креативной идентичности

	Некреативы	Креативы	t-критерий Стьюдента	p
Роль усилий	15,24	16,92157	-2,13	0,036
Роль способностей	13,72	14,96078	-1,43	0,154

На основе анализа таблицы 2 можно сделать вывод, что креативы чаще придерживаются прибыльной теории академической успешности. Среднеарифметическая величина выраженности роли усилий в академической успешности креативов равна 15,24 против 16,92157 у некреативов (t -критерий Стьюдента равен -2,13 при уровне значимости не менее 0,036). Креативы чаще склонны описывать причины своих неудач недостатками усилий или отрицательной мотивацией. Математические неудачи не приводят к понижению математической эффективности. Для креативов важны лишь свои собственные реакции на проблемы и неприятности в жизни. Они считают, что если задание выполнено недостаточно хорошо, то в дальнейшем можно исправить ситуацию и повысить свои достижения. Любые ошибки рассматриваются как возможность для личностного роста.

Некреативы чаще считают, что их способности стабильны и неизменны, предпочитая ставить результативные цели, получив позитивную оценку своим умениям со стороны окружающих, и избегать отрицательной оценки своей компетентности. Некреативы направлены на поддержание собственной самооценки, проявляя беспокойство по поводу того, как окружающие люди оценивают уровень их умственных способностей, исходя из установки, что интеллектуальные достижения определяются генетическими задатками, которую нельзя изменить и компенсировать напряженной интеллектуальной работой. Поэтому они склонны более манипулировать имиджем, стараясь подавать себя в более выгодном свете. Некреативы, другими словами, боятся показаться глупыми

и поэтому стараются всячески подчеркнуть свою интеллектуальную исключительность. Им приходится играть роль умного человека. Обычно сделать это легче в общении с дилетантами. Креативу нет необходимости в нарочитых действиях, выгодно подчеркивающих его имидж, ему достаточно доказать свою интеллектуальную оригинальность только тем, кто обладает достаточной компетентностью в той сфере деятельности, в которой он применяет инновационный потенциал.

Креативы неудачи приписывают нестабильным внутренним (недостаток усилий) или внешним факторам (неблагоприятные условия проведения теста), а не отсутствию способностей. Эмоциональные и когнитивные реакции на неудачи не ведут к ухудшению решения задач, поскольку креативы делают вывод, что смогут достичь лучших результатов в будущем, интенсифицируя усилия или избегая неблагоприятных внешних обстоятельств.

На основе полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1. Креативные школьники имеют значимые различия по показателям математической тревожности.

2. Отсутствие значимых различий по социальной ценности математики школьников с высоким уровнем креативной идентичности с показателями некреативных одноклассников можно объяснить тем, что преподаватели математики недостаточно часто связывают математические знания с повседневной жизнью школьников.

3. Некреативы нередко боятся показаться недостаточно умными и поэтому стараются всячески подчеркнуть значимость своих интеллектуальных достижений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водяха С. А., Водяха Ю. Е. Математическая тревожность и внутренняя мотивация учебной деятельности подростков // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 9. – С. 50–54.
2. Ashcraft M. H., Kirk E. P. The relationships among working memory, math anxiety, and performance // *Journal of Experimental Psychology – General*. – 2001. – Vol. 130. – № 2. – P. 224–237.
3. Byron K., Shalini Kh. and D. Nazarian. The relationship between stressors and creativity: A meta-analysis examining competing theoretical models // *Journal of Applied Psychology*. – 2010. – Vol. 95. – № 1. – P. 201–212.
4. Ervynck G. *Mathematical Creativity* / D. Tall (Ed). *Advanced Mathematical Thinking*. – New York : Kluwer Academic Publishers, 1991. – P. 42–52.
5. Garry V.S. *The Effect of Mathematics Anxiety on the Course and Career Choice of High School*. – Philadelphia : Drexel University, 2005.
6. Gulati S. *Developing creativity in school students – Some considerations for Teacher Training* // *Identification and Development of Talent*. – New Delhi : NCERT, 1988. – P. 213–220.
7. Hembree R. The nature, effects, and relief of Mathematics Anxiety // *Journal for research in mathematics education*. – 1990. – Vol. 21. – № 1. – P. 33–46.
8. Lalit K. *Be a Better Mathematics Teacher* // *School Science*. – 2004. – Vol. 42. – № 3. – P. 72–77.
9. Mehta V., Thakur K. *Effect of Cooperative Learning on Achievement and Retention in Mathematics of Seventh Graders with different Cognitive Styles* // *Indian Educational Review*. – 2008. – Vol. 44. – № 1. – P. 5–31.
10. Paul S. J., Nathan A. K. *A dimensional analysis of creativity and mental illness: Do anxiety and depression symptoms predict creative cognition, creative accomplishments, and creative self-concepts?* // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. – 2010. – Vol. 4. – № 1. – P. 2–10.
11. Pérez-Tyteca P., Castro E., Segovia I., Castro E., Fernández F., Cano F. *The Role of Mathematics Anxiety When Moving from Secondary // Education to University Education*. PNA. – 2009. – Vol. 4. –

№ 1. – P. 23–35.

12. Quilter D., Harper E. Why we didn't like mathematics, and why we can't do it // *Educational research*. – 1988. – V. 30. – P. 121–134.

13. Saxena S., Kumar R. Study of creativity in relation to anxiety // *Indian Psychological Review*. – 1985. – Vol. 28. – № 5. – P. 5–8.

14. Smith G. J. W., Carlsson I. Creativity and anxiety: An experimental study // *Scandinavian Journal of Psychology*. – 1983. – V. 24. – № 1. – P. 107–115.

15. Srivastva R., Imam A., Sing G. P., Sing S. P. A study of Mathematics Anxiety among secondary school students in relation to personal and school related factors // *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*. – 2016. – Vol. 3. – № 1. – P. 134–137.

16. Trujillo K. M., Hadfield O. D. Tracing the roots of Mathematics Anxiety through indepth interviews with pre-service elementary teachers // *College Student Journal*. – 1999. – Vol. 33. – № 2. – P. 219–232.

17. Zdep S. M. Intelligence, Creativity and Anxiety among College Students // *Psychological Reports*. – 1966. – V. 19. – P. 420–427.

REFERENCES

1. Vodyakha S. A., Vodyakha Yu. E. Matematicheskaya trevozhnost' i vnutrennyaya motivatsiya uchebnoy deyatel'nosti podrostkov // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2017. – № 9. – S. 50–54.

2. Ashcraft M. H., Kirk E. P. The relationships among working memory, math anxiety, and performance // *Journal of Experimental Psychology – General*. – 2001. – Vol. 130. – № 2. – P. 224–237.

3. Byron K., Shalini Kh. and D. Nazarian. The relationship between stressors and creativity: A meta-analysis examining competing theoretical models // *Journal of Applied Psychology*. – 2010. – Vol. 95. – № 1. – P. 201–212.

4. Ervynck G. *Mathematical Creativity* / D. Tall (Ed). *Advanced Mathematical Thinking*. – New York : Kluwer Academic Publishers, 1991. – P. 42–52.

5. Garry V.S. *The Effect of Mathematics Anxiety on the Course and Career Choice of High School*. – Philadelphia : Drexel University, 2005.

6. Gulati S. *Developing creativity in school students – Some considerations for Teacher Training* // *Identification and Development of Talent*. – New Delhi : NCERT, 1988. – P. 213–220.

7. Hembree R. The nature, effects, and relief of Mathematics Anxiety // *Journal for research in mathematics education*. – 1990. – Vol. 21. – № 1. – P. 33–46.

8. Lalit K. Be a Better Mathematics Teacher // *School Science*. – 2004. – Vol. 42. – № 3. – P. 72–77.

9. Mehta V., Thakur K. Effect of Cooperative Learning on Achievement and Retention in Mathematics of Seventh Graders with different Cognitive Styles // *Indian Educational Review*. – 2008. – Vol. 44. – № 1. – P. 5–31.

10. Paul S. J., Nathan A. K. A dimensional analysis of creativity and mental illness: Do anxiety and depression symptoms predict creative cognition, creative accomplishments, and creative self-concepts? // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. – 2010. – Vol. 4. – № 1. – P. 2–10.

11. Pérez-Tyteca P., Castro E., Segovia I., Castro E., Fernández F., Cano F. The Role of Mathematics Anxiety When Moving from Secondary // *Education to University Education*. *PNA*. – 2009. – Vol. 4. – № 1. – P. 23–35.

12. Quilter D., Harper E. Why we didn't like mathematics, and why we can't do it // *Educational research*. – 1988. – V. 30. – P. 121–134.

13. Saxena S., Kumar R. Study of creativity in relation to anxiety // *Indian Psychological Review*. – 1985. – Vol. 28. – № 5. – P. 5–8.

14. Smith G. J. W., Carlsson I. Creativity and anxiety: An experimental study // *Scandinavian Journal of Psychology*. – 1983. – V. 24. – № 1. – P. 107–115.

15. Srivastva R., Imam A., Sing G. P., Sing S. P. A study of Mathematics Anxiety among secondary school students in relation to personal and school related factors // *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*. – 2016. – Vol. 3. – № 1. – P. 134–137.

16. Trujillo K. M., Hadfield O. D. Tracing the roots of Mathematics Anxiety through indepth interviews with pre-service elementary teachers // *College Student Journal*. – 1999. – Vol. 33. – № 2. – P. 219–232.

17. Zdep S. M. Intelligence, Creativity and Anxiety among College Students // *Psychological Reports*. – 1966. – V. 19. – P. 420–427.

Ершова Ирина Анатольевна,

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии образования, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620075, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: i.a.ershova@urfu.ru.

Морозова Надежда Эдуардовна,

магистрант, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620075, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: nade.morozowa@yandex.ru.

Садкина Татьяна Михайловна,

кандидат философских наук, доцент кафедры философии, социологии и культурологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sadkina.t@mail.ru.

**ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ САМООЦЕНКИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ
С ИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ О РОДИТЕЛЬСКОМ ОТНОШЕНИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подростки; самооценка личности; стрессоустойчивость; представления подростков о родительском отношении; родители.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена исследованию самооценки и стрессоустойчивости подростков в контексте их связи с представлениями респондентов об отношении к ним родителей. Актуальность данной темы связана с тем, что в подростковом возрасте происходит формирование индивидуально-личностных особенностей, и ключевую роль в этом процессе играет восприятие подростком родительского отношения к нему. В эмпирическом исследовании были использованы следующие методики: опросник «Подростки о родителях» (ADOR) Л. И. Вассермана, И. А. Горьковой, Е. Е. Ромициной, рисуночный тест «Человек под дождем» Т. Зинкевич-Евстигнеевой, Д. Кудзилова, методика диагностики самооценки личности Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан. Основная гипотеза исследования заключалась в том, что существует связь между самооценкой, стрессоустойчивостью подростков и их представлениями о родительском отношении: чем выше подростки оценивают уровень позитивного родительского интереса и степень принятия их родителями, тем выше уровень их самооценки и стрессоустойчивости. Гипотеза подтвердилась частично: было установлено наличие связей между самооценкой подростков и их представлениями о родительском отношении, но не подтвердилось предположение о связи между стрессоустойчивостью подростков и их представлениями о родительском отношении. Согласно результатам исследования, самооценка подростков в большей степени связана с их представлениями об отношении к ним матерей и в меньшей степени – отцов. Гипотеза о том, что имеются различия в показателях самооценки, стрессоустойчивости и в представлениях о родительском отношении у подростков 13–14 лет (семиклассников) и 16–17 лет (десятиклассников), также подтвердилась частично: различия установлены по ряду шкал самооценки, притязаний и представлений о родительском отношении, но не установлены по стрессоустойчивости. В исследовании найдено подтверждение гипотезы о том, что у подростков с достаточной стрессоустойчивостью самооценка выше, чем у подростков с недостаточной стрессоустойчивостью.

Ershova Irina Anatolievna,

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Education, Ural Federal University n. a. the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Morozova Nadezhda Eduardovna,

Master's Degree Student, Ural Federal University, n. a. the first President of Russia B.N.Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Sadkina Tatiana Mikhailovna,

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of Philosophy, Sociology and Culturology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**INTERDEPENDENCE BETWEEN SELF-ESTEEM AND STRESS-RESISTANCE
OF ADOLESCENTS AND THEIR VIEWS ON THE PARENTAL ATTITUDE**

KEYWORDS: teenagers; self-esteem; stress resistance; views of teenager about parenthood; family upbringing; child-parent relations; parents.

ABSTRACT. The article is devoted to the study of self-esteem and stress-resistance of adolescents in the context of their dependence on the respondents' views about the attitude of parents to them. The relevance of this subject is related to the fact that adolescence is the time when the formation of individual and personal characteristics takes place, and the key role in this process belongs to the teenager's perception of the parents' attitude towards him/her. In the empirical research, the following methods were used: the Questionnaire "Adolescents about Parents" (ADOR) by L.Vasserman, I. Gorkova and E. Romitsina; the Drawing Test "Man in the Rain" by T. Zinkevich-Evstigneeva and D. Kudzilova; a Method of Self-Esteem Measurement by Dembo-Rubinstein (in the version of A.Prikhozhan). The main hypothesis of the study is that there is a connection between self-esteem, stress-resistance of adolescents and their perception of the parents' attitude to them. The higher the adolescents evaluate the level of positive parental interest and the degree of acceptance by their parents, the higher is their level of self-esteem and stress resistance. The hy-

pothesis was partially confirmed: the existence of the dependence between self-esteem of adolescents and their perception of the parental attitude was proved, but the assumption of a link between stress-resistant adolescents and their perceptions of the parents' attitude was not confirmed. According to the results of the study, self-esteem of adolescents is, in a greater degree, related to their perception of the attitude of mothers towards them and, to a lesser extent, of the attitude of fathers. The hypothesis that there are differences in self-esteem, stress resistance and perception of parental attitudes among 13-14 year-old (seventh graders) and 16-17 year-old adolescents (tenth graders) has also been partially confirmed: the differences were established in a number of scales of self-esteem, in perceptions of the parental attitude, but they were not established in stress-resistance. The hypothesis that in adolescents with sufficient stress resistance, self-esteem is higher than in adolescents with insufficient stress resistance, was also confirmed by the research.

В научной литературе широко представлены работы, посвященные различным аспектам детско-родительских отношений в подростковом возрасте [3; 5; 7; 8; 12; 15; 16 и др.], однако данная проблема неизменно остается в центре внимания исследователей в силу своей актуальности для каждого нового поколения подростков и их родителей.

Родительское отношение реализуется в поддержании контакта с ребенком, формах контроля, стилях воспитания, имеющих при этом свою специфику при взаимодействии с детьми разных возрастов [14]. Для подростков важна родительская заинтересованность в их жизни, но без тотального контроля; способность родителя понять и выслушать, но без посягательства на свободу; родительская поддержка и помощь, но при сохранении возможности самостоятельного принятия решения.

При выборе родителями неправильного стиля воспитания снижается эффективность воспитательной деятельности, возникают проблемы в отношениях родителей и подростка, что может способствовать формированию у него негативных личностных качеств, таких как замкнутость, подозрительность, низкий самоконтроль [11], повышается риск отклоняющегося поведения [6].

Основным новообразованием подросткового возраста является чувство взрослости, которое сопровождается эмансипацией от родителей. Однако стремление к независимости, самостоятельности не отменяет у подростков потребности быть принятым и понятым родителями, которые по-прежнему являются для них близкими людьми [10]. Особенно это касается матери, к которой дети среднего и старшего подросткового возраста предпочитают обращаться с личностными, социальными, учебными и даже мировоззренческими проблемами [13]. Эмоциональная связь с матерью сильнее, чем с отцом, подростки считают мать более внимательной к их настроению, чаще, чем отец, демонстрирующей родительскую любовь [4; 9]. Представления ребенка об отношении к нему родителей играют важную роль в формировании его личностных качеств, в частности,

самооценки.

Самооценка – это оценивание человеком самого себя, своих качеств, своей деятельности, возможностей, позиции среди других людей. Самооценка не является врожденным и постоянным образованием личности. Ее развитие в онтогенезе происходит путем постепенной интериоризации ребенком внешних оценок значимых взрослых, в первую очередь родителей, причем эффект этого воздействия накапливается с годами.

Особой интенсивности, разнообразия и глубины процесс формирования самооценки достигает в подростковом периоде. Адекватная самооценка выступает условием формирования устойчивых черт личности. Если младшие подростки при оценке своих качеств ссылаются на внешние факторы – оценки сверстников, взрослых, то самооценка старших подростков опирается на уже имеющиеся внутренние критерии. Однако трудные жизненные обстоятельства могут поколебать еще нестабильную самооценку молодого человека, и при таких условиях особую значимость приобретает поддержка родителей [2].

С родительским отношением связана и такая личностная особенность, как стрессоустойчивость. С. А. Анохина определяет стрессоустойчивость как «обобщенное свойство личности, которое характеризует ее способность противостоять стрессовым факторам в течение времени, необходимого для организации новых условий, в которых данный стрессор не является угрожающим» [1, с. 218]. Основу стрессоустойчивости составляет самопринятие, или положительное отношение к самому себе.

Стрессоустойчивость подростка связана с целым рядом личностных особенностей, таких как самооценка, воля, прогностические возможности, креативность и др. [1]. От их наличия и развитости зависит выбор подростком адаптационной схемы при возникновении стрессовой ситуации – противодействия стрессору или приспособления к нему. Например, адекватная самооценка позволяет подростку оптимально использовать имеющийся у него потенциал. Для формирования у ребенка стрессоустойчивости необходимо, чтобы он чувствовал себя защищенным. Чув-

ство защищенности формируется в процессе детско-родительского взаимодействия, поэтому обстановка доверия, принятия и поддержки в семье, способствующие также формированию позитивного образа Я, высокой самооценки, для ребенка очень важны.

Анализ научной литературы, посвященной детско-родительским отношениям и их влиянию на формирование самооценки и стрессоустойчивости подростков, показал, что проблема связи личностных особенностей подростков с их восприятием родительского отношения на разных этапах подросткового периода исследована недостаточно. Это послужило основанием для проведения нами эмпирического исследования с целью выявления связи самооценки и стрессоустойчивости подростков с их представлениями о родительском отношении к ним. Респондентами выступили учащиеся 7-х и 10-х классов в количестве 82 человек, из них 48 учащихся 7-х классов в возрасте 13–14 лет и 34 ученика 10-х классов в возрасте 16–17 лет.

В качестве основной гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что существует связь между самооценкой, стрессоустойчивостью подростков и их представлениями о родительском отношении: чем выше подростки оценивают уровень позитивного родительского интереса и степень принятия их родителями, тем выше уровень их самооценки и стрессоустойчивости.

Поскольку выборка состояла из респондентов среднего и старшего подросткового возраста, мы предположили, что их личностные особенности и восприятие ими родительского отношения могут отличаться в силу возраста. Первой дополнительной гипотезой стало предположение о том, что имеются различия в показателях самооценки, стрессоустойчивости и в представлениях о родительском отношении у под-

ростков 13–14 лет (семиклассников) и 16–17 лет (десятиклассников).

В подростковом возрасте самооценка связана не только с родительским отношением к ребенку, но и с самоотношением. Высокая самооценка базируется на положительном отношении к себе. Основой стрессоустойчивости также является положительное отношение к себе, самопринятие. Поэтому второй дополнительной гипотезой исследования стало предположение о том, что у подростков с достаточной стрессоустойчивостью самооценка выше, чем у подростков с недостаточной стрессоустойчивостью.

В исследовании применялись следующие методики: опросник «Подростки о родителях» (ADOR) Л. И. Вассермана, И. А. Горьковой, Е. Е. Ромициной; рисуночный тест «Человек под дождем» Т. Зинкевич-Евстигнеевой, Д. Кудзилова; методика диагностики самооценки личности Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан.

Корреляционный анализ, проведенный с использованием коэффициента корреляции Спирмена, позволил выявить наличие связей между самооценкой, притязаниями подростков и их представлениями о родительском отношении к себе.

Установлено наличие ряда корреляций между шкалами самооценки, притязаний и представлениями подростков об отношении к ним матери. Полученные результаты свидетельствуют, что самооценка подростков тем выше, чем более мать принимает своего ребенка, проявляет теплые чувства (POZ/HOS), позитивно к нему относится (POZ). И напротив, чем более выражены у матери непоследовательное отношение к ребенку (NED), директивность (DIR), критичность (DIR/AUT) и враждебность (HOS), тем ниже самооценка подростка, тем меньше он верит в себя (см. табл. 1).

Таблица 1

Корреляции между показателями самооценки, притязаний подростков и их представлениями об отношении к ним матерей

Шкалы	Ум самооц	Авторитет самооц	Внешность самооц	Уверенность самооц	Характер притяз	Авторитет притяз	Уверенность притяз	Самооценка	Расхождение
POZ	0,13	0,16	0,09	0,22	0,14	0,23*	0,22*	0,15	0,01
DIR	0,07	0,10	0,09	0,00	0,30*	0,11	0,02	0,05	0,09
HOS	-0,29*	-0,24*	-0,11	-0,17	0,07	-0,10	-0,17	-0,21	0,20
NED	-0,30*	-0,29*	-0,23*	-0,34*	-0,02	-0,13	-0,19	-0,29*	0,27*
POZ/HOS	0,25*	0,22	0,13	0,21	0,06	0,19	0,20	0,24*	-0,08
DIR/AUT	0,12	0,12	0,09	0,07	0,27*	0,12	0,06	0,08	-0,01

* – значимые корреляции для $p < 0,05$

Представления подростков об отношении к ним отцов связаны только с их притязаниями: чем более позитивно отцы

относятся к своим детям-подросткам (POZ), тем выше их притязания по ряду шкал (см. табл. 2).

Таблица 2

Корреляции между показателями притязаний подростков и их представлениями об отношении к ним отцов

Шкалы	Ум (способности) притязания	Уверенность в себе притязания	Притязания
POZ	0,25*	0,24*	0,25*

* – значимые корреляции для $p < 0,05$

Корреляционный анализ не выявил связей между самооценкой, притязаниями, представлениями подростков о родительском отношении к ним и их стрессоустойчивостью.

Сравнительный анализ, проведенный с использованием t-критерия Стьюдента, показал наличие достоверных различий между средними значениями показателей семиклассников и десятиклассников по шка-

лам «автономность» (AUT) у матерей и «позитивный интерес» (POZ) у отцов, а также по шкалам «притязания», «общая самооценка» и «самооценка внешности». По четырем из указанных шкал показатели у семиклассников достоверно выше, чем у десятиклассников, и только по шкале «автономность» матерей у десятиклассников они достоверно выше, чем у семиклассников (см. табл. 3).

Таблица 3

Результаты сравнения средних показателей семиклассников и десятиклассников по шкалам применявшихся методик

Шкалы	Среднее значение		t	p
	7 классы	10 классы		
AUT M	2,60	3,21	-3,24	0,00**
POZ F	3,40	2,59	2,70	0,01**
Притязания	86,81	81,00	2,07	0,04*
Общая самооценка	65,42	57,09	2,10	0,04*
Самооценка внешности	59,81	47,91	2,07	0,04*

* – достоверные различия для $p \leq 0,05$

** – достоверные различия для $p \leq 0,01$

Установлены достоверные различия между средними показателями испытуемых с достаточной и недостаточной стрессоустойчивостью по шкалам общей самооцен-

ки, самооценки характера и авторитета: во всех случаях показатели самооценки достоверно выше у подростков с достаточной стрессоустойчивостью (см. табл. 4).

Таблица 4

Результаты сравнения средних показателей подростков с достаточной и недостаточной стрессоустойчивостью по шкалам применявшихся методик

Шкалы	Группы		t	p
	Стрессоустойчивость достаточная	Стрессоустойчивость недостаточная		
Общая самооценка	66,83	57,23	2,43	0,02*
Самооценка характера	69,85	56,54	3,21	0,00**
Самооценка авторитета	65,71	54,54	2,18	0,03*

* – достоверные различия для $p \leq 0,05$

** – достоверные различия для $p \leq 0,01$

Достоверных различий между показателями родительского отношения у подростков с достаточной и недостаточной стрессоустойчивостью выявлено не было.

В результате эмпирического исследования частично подтвердилась гипотеза о том, что существует связь между самооценкой, стрессоустойчивостью подростков и их представлениями о родительском отношении: чем выше подростки оценивают уровень позитивного родительского интереса и степень принятия их родителями, тем выше уровень их самооценки и стрессоустойчивости. Было установлено наличие связей между самооценкой подростков и их представлениями о родительском отношении, но не было установлено наличие связей между стрессоустойчивостью подростков и их представлениями об отношении родителей к ним.

Кроме того, было установлено, что самооценка и притязания подростков больше связаны с представлениями об отношении к ним матерей, чем отцов: выявлено четырнадцать корреляций между шкалами самооценки, притязаний и представлениями подростков об отношении к ним матери и только три корреляции между шкалами притязаний и представлениями об отношении отца. Это свидетельствует о том, что представления подростков о материнском отношении связаны с формированием как различных компонентов самооценки (внешности, ума/способностей, авторитета, уверенности в себе и общей самооценки), так и притязаний (характера, авторитета, уверенности в себе), с тем, к чему школьник

стремится, и оценкой им своих возможностей. Представления об отношении к ним отца связаны с формированием ряда компонентов притязаний (ума, уверенности в себе, общего уровня притязаний). Следовательно, в представлениях подростков мать выступает для них как источником поддержки, так и стимулом к развитию, а отец побуждает к достижению новых целей.

Гипотеза о том, что имеются различия в показателях самооценки, стрессоустойчивости и в представлениях о родительском отношении у подростков 13–14 лет (семиклассников) и 16–17 лет (десятиклассников), также подтвердилась частично: различия установлены по ряду шкал самооценки, притязаний и представлений о родительском отношении, но не установлены по стрессоустойчивости.

В исследовании нашла свое подтверждение гипотеза о том, что у подростков с достаточной стрессоустойчивостью самооценка выше, чем у подростков с недостаточной стрессоустойчивостью.

Однако индивидуально-личностные особенности подростков обусловлены множеством разнообразных факторов помимо семьи: особенностями биологического развития организма; культурно-исторической средой как сферой их роста и развития; условиями обучения и воспитания в школе и внешкольных объединениях; резервами индивидуального развития. Для получения разносторонних представлений о процессе становления личности подростка требуется дальнейшее изучение влияния на него различных факторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохина С. А. Особенности и тенденции развития стрессоустойчивости в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12 : Социология. – 2008. – № 1. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-tendentsii-razvitiya-stressoustoychivosti-v-podrostkovom-vozhraze> (дата обращения: 21.06.2018).
2. Балюк А. К. Описание внешности и самоотношение подростков: исследование взаимосвязи // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. – 2010. – № 5. – С. 260–264.
3. Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – М. : ПРОМЕДИА, 1987. – 29 с.
4. Ершова И. А., Злыднева С. В. Исследование восприятия поведения родителей подростками с разными уровнями агрессивности // Психологический вестник Уральского государственного университета. – 2010. – Вып. 9. – С. 224–235.
5. Ершова И. А., Пермякова М. Е., Вильгельм А. М. Основные направления консультативной работы с семьей. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-та, 2018. – 168 с.
6. Ершова И. А., Чудинов Т. А., Пермякова М. Е. Личностные особенности подростков с разными стадиями компьютерной зависимости // Изв. Урал. федерал. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры. – 2016. – № 2 (150). – С. 91–98.
7. Изотова Е. И. Закономерности и инварианты эмоционального развития детей и подростков : монография. – М. : Изд-во Моск. пед. гос. ун-та, 2014. – 204 с.
8. Кон И. С. Психология ранней юности. – М. : Просвещение, 1989. – 256 с.
9. Оконецникова Л. В. Исследование межличностного восприятия в детско-родительских отношениях (на примере младшего подросткового возраста) // Демографические процессы на постсоветском пространстве : сб. мат-лов VI Уральского демографического форума с междунар. участием / отв. ред. А. И. Татаркин, А. И. Кузьмин. – 2015. – С. 189–193.
10. Основы психологии семьи и семейного консультирования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. Н. Н. Посысоева. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 328 с.
11. Писарева Т. И., Ершова И. А. Особенности самовосприятия подростков // Психологический вестник Уральского государственного университета. – 2009. – Вып. 8. – С. 112–118.

12. Психология подростка. Полное руководство / под ред. А. А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 432 с.
13. Психология человека от рождения до смерти: психологическая энциклопедия / под общ. ред. А. А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
14. Смирнова Е. О., Соколова М. В. Методика диагностики структуры родительского отношения и его динамики в онтогенезе ребенка // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 4. – С. 83–91.
15. Тихомирова Т. С. Формирование стрессоустойчивости подростков. – М., 2003. – 87 с.
16. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с.

REFERENCES

1. Anokhina S. A. Osobennosti i tendentsii razvitiya stressoustoychivosti v podrostkovom vozraste [Elektronnyy resurs] // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 12 : Sotsiologiya. – 2008. – № 1. – Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-i-tendentsii-razvitiya-stressoustoychivosti-v-podrostkovom-vozraste> (data obrashcheniya: 21.06.2018).
2. Balyuk A. K. Opisanie vneshnosti i samootnoshenie podrostkov: issledovanie vzaimosvyazi // Intel'ktual'nyy potentsial XXI veka: stupeni poznaniya. – 2010. – № 5. – S. 260–264.
3. Varga A. Ya. Struktura i tipy roditel'skogo otnosheniya : avtoreferat dis. ... kand. psikh. nauk. – M. : PROMEDIA, 1987. – 29 s.
4. Ershova I. A., Zlydneva S. V. Issledovanie vospriyatiya povedeniya roditel'ev podrostkami s raznymi urovn'yami agressivnosti // Psikhologicheskii vestnik Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. – 2010. – Vyp. 9. – S. 224–235.
5. Ershova I. A., Permyakova M. E., Vil'gel'm A. M. Osnovnye napravleniya konsul'tativnoy raboty s sem'ey. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. gos. un-ta, 2018. – 168 s.
6. Ershova I. A., Chudinov T. A., Permyakova M. E. Lichnostnye osobennosti podrostkov s raznymi stadiyami komp'yuternoy zavisimosti // Izv. Ural. federal. un-ta. Ser. 1 : Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. – 2016. – № 2 (150). – S. 91–98.
7. Izotova E. I. Zakonomernosti i invarianty emotsional'nogo razvitiya detey i podrostkov : monografiya. – M. : Izd-vo Mosk. ped. gos. un-ta, 2014. – 204 s.
8. Kon I. S. Psikhologiya ranney yunosti. – M. : Prosveshchenie, 1989. – 256 s.
9. Okonechnikova L. V. Issledovanie mezhlichnostnogo vospriyatiya v detsko-roditel'skikh otnosheniyakh (na primere mladshogo podrostkovogo vozrasta) // Demograficheskie protsessy na postsovetskom prostranstve : sb. mat-lov VI Ural'skogo demograficheskogo foruma s mezhdunar. uchastiem / otv. red. A. I. Tatarkin, A. I. Kuz'min. – 2015. – S. 189–193.
10. Osnovy psikhologii sem'i i semeynogo konsul'tirovaniya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / pod obshch. red. N. N. Posysoeva. – M. : VLADOS-PRESS, 2004. – 328 s.
11. Pisareva T. I., Ershova I. A. Osobennosti samovospriyatiya podrostkov // Psikhologicheskii vestnik Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. – 2009. – Vyp. 8. – S. 112–118.
12. Psikhologiya podrostka. Polnoe rukovodstvo / pod red. A. A. Reana. – SPb. : PRAYM-EVROZNAK, 2003. – 432 s.
13. Psikhologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti: psikhologicheskaya entsiklopediya / pod obshch. red. A. A. Reana. – SPb. : PRAYM-EVROZNAK, 2002. – 656 s.
14. Smirnova E. O., Sokolova M. V. Metodika diagnostiki struktury roditel'skogo otnosheniya i ego dinamiki v ontogeneze rebenka // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2005. – № 4. – S. 83–91.
15. Tikhomirova T. S. Formirovanie stressoustoychivosti podrostkov. – M., 2003. – 87 s.
16. Eydemiller E. G., Yustitskis V. V. Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i. – 3-e izd. – SPb. : Piter, 2001. – 656 s.

Зеер Эвальд Фридрихович,

заслуженный деятель науки РФ, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: kafedrappr@mail.ru.

Ларионова Светлана Владимировна,

подполковник полиции, аспирант, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; преподаватель-методист факультета заочного обучения переподготовки и повышения квалификации, Уральский юридический институт МВД России; 620057, г. Екатеринбург, ул. Корешина, 66; e-mail: lsv7474@mail.ru.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ КУРСАНТОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОГО ТИПА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмоционально-волевая саморегуляция; деонтология; военное образование; курсанты; психологическое сопровождение; учебная деятельность.

АННОТАЦИЯ. Актуальность предложенной темы обусловлена потребностью в разработке новых, нетрадиционных средств повышения успешности служебной (учебной) деятельности обучающихся вузов деонтологического типа, используя методы психической саморегуляции в соответствии со спецификой профессиональной подготовки. Основной задачей становится формирование профессионально значимых качеств, необходимых для успешной деятельности, поэтому в течение всего периода обучения в вузе необходимо обучать курсантов навыкам эмоционально-волевой саморегуляции. Авторы проводят сравнительный анализ изменений эмоционального состояния курсантов в ходе различных форм психологического сопровождения служебной (учебной) деятельности. Ведущими методами в научном исследовании становятся анализ и обобщение отечественных и зарубежных источников, рассматривающих проблему как целенаправленный и организованный процесс по формированию навыков эмоционально-волевой саморегуляции. В экспериментальном исследовании использованы методики: «Методика диагностики самооценки уровня тревожности» Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина (ОЛСТ), «Методика исследования индивидуально-психологических особенностей волевой сферы личности» Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Майнуйлова, Стандартизированный метод исследования личности (СМИЛ). В качестве результата исследования авторы представляют комплекс занятий по формированию эмоционально-волевой саморегуляции у курсантов с использованием технических средств, доказывающий эффективное воздействие на эмоциональное состояние курсантов. Научная новизна и практическая значимость исследуемой темы заключаются в разработке и апробации системы занятий с использованием технических средств в процессе психологического сопровождения обучающихся (курсантов) служебной (учебной) деятельности образовательных организаций деонтологического типа, а также в развитии навыков саморегуляции в служебной (учебной) деятельности и разработке рекомендаций по совершенствованию системы профессиональной подготовки курсантов образовательных организаций МВД России.

Zeer Ewald Fridrikhovich,

Honored Worker of Science of the Russian Federation, Corresponding Member of Russian Academy of Sciences, Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Psychology of Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Larionova Svetlana Vladimirovna,

Post-graduate Student, Russian State Vocational Pedagogical University; Head Teacher, Faculty of Retraining and Professional Development, Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Police Lieutenant Colonel, Ekaterinburg, Russia.

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SELF-CONTROL OF CADETS
OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF DEONTOLOGICAL TYPE**

KEYWORDS: emotional-volitional self-regulation; deontology; military education; cadets; psychological support; learning.

ABSTRACT. The urgency of this research is explained by the need to develop new, non-traditional means of increasing success of professional (educational) activity of students of deontological type of higher educational institutions, using methods of mental self-regulation in accordance with the specifics of professional training. The main task is formation of professionally significant qualities necessary for successful activity, therefore during the entire period of study at the university it is necessary to develop the skills of emotional-volitional self-regulation in cadets.

The article presents a comparative analysis of changes in the emotional state of cadets in the course of various forms of psychological support for learning activities.

The leading method of research is the analysis and synthesis of domestic and foreign sources that cover the problem as a purposeful and organized process for developing the skills of emotional-volitional self-regulation. In the experimental study, the following methods were used: "The technique of diagnosing the level of anxiety self-esteem" by Ch. D. Spilberger, Yu. L. Khanina (OLST), "The research methodology of individual psychological characteristics of the volitional personality sphere" by N. P. Fetiskina,

V. V. Kozlova, G. M. Maynuilova and Standardized method of personality research (SMIL).

The result of this research is a set of exercises on the formation of emotional-volitional self-regulation among cadets using technical devices, which proves an effective impact on the emotional state of cadets.

The scientific novelty lies in the development and approbation of the system of classes with the use of technical devices in the process of psychological support for students (cadets) in their learning in educational organizations of the deontological type.

Practical importance of this research is in application of self-regulation skills in professional (educational) activities and development of recommendations for improvement of the system of professional training of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Введение

Социально-профессиональным ядром во многих профессиях является деонтология – наука, изучающая проблемы долга и долженствования, рассматривающая профессиональные и моральные обязанности, правила поведения и полномочия, ответственность и самодисциплину [10, с. 65].

Проанализировав группы профессий (правоохранительные, пожарные, медицинские, военные), в которых их представители разъясняют и применяют нормативные правовые акты в профессиональной деятельности, мы увидим, что эти профессии относятся к разным областям деонтологии. Объектом нашего анализа выступает правоохранительная деятельность сотрудников МВД России, а предметом исследования – эмоционально-волевая саморегуляция обучающихся (курсантов) образовательных организаций МВД России.

Деятельность сотрудников правоохранительных органов МВД России осуществляется в экстремальных условиях, которые требуют от полицейского предельной собранности, решимости и ответственности за свои действия. Все эти качества обуславливают повышенные требования к защитнику правопорядка. Поэтому, готовя будущих полицейских к профессиональной деятельности, сопряженной с большими психологическими нагрузками, необходимо в первую очередь формировать эмоциональную устойчивость и волевую регуляцию обучающихся (курсантов), проводя занятия в подразделениях ОВД. И на протяжении всего обучения в вузе вести эффективную работу по формированию, развитию и совершенствованию навыков эмоционально-волевой саморегуляции.

Анализ литературных источников показал, что психологическое сопровождение личного состава, включающее в себя проведение тренингов по формированию навыков саморегуляции, оказывает положительное воздействие на личность. Однако остался без внимания вопрос о разработке и внедрении системы занятий, направленной на обучение навыкам саморегуляции обучающихся (курсантов) вузов деонтологического типа.

Обзор литературы

Изучение понятийного аппарата статьи показало, что однозначного определения понятия «саморегуляция» не существует, ему свойственен междисциплинарный характер. Изучением данного вопроса занимались многие ученые: И. Н. Андреева определяет саморегуляцию как совокупное функционирование живых систем разных уровней, подчиненных единым целям [1, с. 216]. В современных психологических словарях С. Ю. Головина и В. Б. Шапаря саморегуляция определяется как «процесс, от которого зависят изменения психофизиологических функций, отвечающих за контроль над деятельностью человека» [20, с. 509]. К. А. Абдульханова-Славская считала, что человек способен при помощи саморегуляции контролировать и регулировать активность не только свою, но и других людей [2, с. 111], а также, что в процессе саморегуляции именно субъектом деятельности регулируется уровень психической активности [3, с. 14]. Основные формы регуляции поведения рассматривает В. А. Иванников, который описал критерии и способы их проявления [8, с. 97].

Наибольший вклад в разработку понятия «саморегуляция» внес О. А. Конопкин, который описал «психическую саморегуляцию» [9, с. 5]. Продолжая его исследования, В. И. Моросанова не только занималась разработкой термина, но и дала определение индивидуальной саморегуляции [14, с. 76].

Зарубежные исследователи С. Н. Lay, J. M. Edwards, D. A. Parker, N. S. Endler занимались изучением саморегуляции студентов с точки зрения затраченных усилий при преодолении трудностей во время сдачи экзаменов. Другими словами, они занимались изучением эмоционального состояния студентов и путей преодоления негативных последствий этих состояний [21, с. 91; 22, р. 844; 23, р. 61].

Важное значение в исследованиях саморегуляции уделяется способам ее развития. В. А. Бодров, Ю. В. Голубев и Т. М. Титаренко считают, что их могут сформировать только специально организованные тренинги [17, с. 29; 4, с. 33; 5, с. 92]. В. В. Барабанщикова, М. И. Дьяченко и В. В. Макаров опытным путем доказали

положительную динамику применения саморегуляции в спортивной и учебной деятельности [13, с. 24; 6, с. 106]. Разделяя точку зрения А. В. Ванина, А. С. Кузнецовой и О. И. Тихонова, мы считаем, что саморегуляция оказывает позитивное влияние на эмоциональное состояние в независимости от применяемых методов [14, с. 49; 11, с. 329; 21, с. 41].

Если же рассматривать саморегуляцию как систему, то наиболее разработанная концептуальная модель саморегуляции О. А. Конопкина, который описал структуру и выделил функциональные звенья [9, с. 5].

Материалы и методы

В нашем исследовании саморегуляция – это осознанная саморегуляция, которая рассматривается нами как специально организованный процесс, при котором человек сам управляет разными видами и формами произвольной активности, реализуя поставленные цели. Структура эмоционально-волевой саморегуляции включает следующие принципы: релаксации, визуализации, самовнушения.

Неся службу в правоохранительных органах, сотрудник должен обладать определенным набором профессионально значимых качеств, которые включают в себя сформированные волевые качества и психологическую устойчивость; способность совладать с собой в экстремальных условиях; быстроту реакции и умение ориентироваться в сложной обстановке [18]. Проанализировав особенности профессиональной деятельности ОВД, мы сделали вывод, что от сотрудников правоохранительных органов для успешного выполнения поставленных задач требуется развитая эмоционально-волевая устойчивость, сформированная психологическая надежность при негативном переживании стресса.

Следует отметить, что проблема эмоционально-волевой саморегуляции широко исследовалась как в отечественной, так и в зарубежной психологии, однако вопросы ее развития и психологического сопровождения у обучающихся (курсантов) вузов деонтологического типа экспериментально не исследовались.

Для исследования этой проблемы нами была выдвинута **гипотеза**: психологическое сопровождение личного состава с использованием технических средств более эффективно воздействует на эмоционально-волевое состояние обучающихся (курсантов), чем психологическое сопровождение без использования этих средств.

Организация эмпирической части исследования проводилась поэтапно и только среди обучающихся (курсантов) образова-

тельной организации деонтологического типа. Выборка составила 200 обучающихся (курсантов) Уральского юридического института МВД России.

Первый этап включал в себя констатирующий эксперимент, в ходе которого определялись наличный, то есть первоначальный, уровень эмоционально-волевого состояния обучающихся на начальной стадии исследования.

Второй этап был посвящен проведению различных форм психологического сопровождения обучающихся (курсантов): контрольная группа – традиционные методы психологического сопровождения, экспериментальная группа – традиционные методы психологического сопровождения одновременно с использованием технических средств¹ (аппараты «Элион-132Г»², проекционные устройства «Цветодин-300», приборы биологической обратной связи «Релана-Эрго»³, аппараты психэмоциональной коррекции «АПЭК-3»⁴, аппараты для аудиовизуальной стимуляции «NovaPro100»⁵ (класса «Voyager»)).

Третий этап, в ходе которого был проведен контрольный эксперимент: повторное исследование эмоционально-волевого состояния обучающихся (курсантов) обеих групп.

В эмпирическом исследовании нами были использованы следующие диагностические методики: «Методика диагностики самооценки уровня тревожности» Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина (ОЛСТ) [16, с. 59], «Методика исследования индивидуально-психологических особенностей волевой сферы личности» Н. П. Фетискина,

¹ Приказ МВД РФ от 30.04.2004 № 273 «Об утверждении комплексной Программы медико-психологического обеспечения сотрудников ОВД РФ и военнослужащих внутренних войск МВД РФ, выполняющих задачи на территории Северо-Кавказского региона (с изменениями на 02.09.2013)». Приказ МВД РФ от 02.09.2013 № 660 «Об утверждении Положения об основах организации психологической работы в ОВД РФ».

² Аппарат сертифицирован Госстандартом Российской Федерации. Сертификат соответствия № РОСС RU.АЯ46.В55712.

³ Приказ МинЗдрав РФ от 21.01.1997 № 17 «О разрешении к применению в медицинской практике новых медицинских изделий и об исключении из номенклатуры морально устаревших изделий».

⁴ Регистрационное удостоверение № ФС 0222004/1061-04 от 28 декабря 2004 г. Сертификат соответствия № РОСС RU.АИ42.Н05870. Аппараты защищены патентом Российской Федерации. Изготовитель: ОАО «НИИ ПП» (Научно-исследовательский институт полупроводниковых приборов), г. Томск.

⁵ Прибор Photosonix Nova Pro 100 разработан и собран на предприятиях фирмы Microfirm, tnc., Cerritos, CA Описание прибора и его программы защищены правами Microfirm, Inc. 1999. Photosonix – зарегистрированный товарный знак Microfirm, Inc. Не подлежит обязательной сертификации: письмо ВНИИС № 101-КС/1281 от 04.05.07. Заключение СЭЗ № 77.МУ.02.513.П.000991.06.07 от 13.06.2007 г.

В. В. Козлова, Г. М. Майнуйлова [19, с. 54], Стандартизированный метод исследования личности (СМИЛ) [16, с. 261]. К каждой методике давалась подробная инструкция. Все задания выполнялись строго индивидуально, без ограничений во времени и в присутствии экспериментатора.

**Результаты исследования.
Характеристика выборки**

На основании формального подхода было проведено распределение испытуемых на две группы: контрольную группу (КГ) и экспериментальную группу (ЭГ). Выборка составила 200 обучающихся первого курса одинакового возраста, имеющих среднее (полное) общее образование и успешно прошедших вступительные испытания при

поступлении в образовательную организацию деонтологического типа.

Поступая в вуз, обучающиеся (курсанты) сталкиваются с абсолютно новыми условиями жизнедеятельности: жесткая регламентация распорядка дня; несение службы в нарядах, которое не освобождает от учебной деятельности, а требует строгого отчета за пропущенные занятия; строгая иерархия, субординация и подчиненность приказам.

**Результаты и интерпретация
опытно-поискового исследования**

Получив результаты исследования, нами был сделан сравнительный анализ, который показал положительные изменения в эмоциональном состоянии респондентов обеих групп.

Таблица 1

Сводная таблица результатов контрольной группы

Уровни	Первичное исследование			Повторное исследование		
	ОЛСТ (чел. / %)	Выраженность волевых процессов (чел. / %)	СМИЛ (чел. / %)	ОЛСТ (чел. / %)	Выраженность волевых процессов (чел. / %)	СМИЛ (чел. / %)
Низкий	28 (28%)	78 (78%)	16 (16%)	29 (29%)	70 (70%)	15 (15%)
Средний (умеренный)	38 (38%)	20 (20%)	49 (49%)	43 (43%)	24 (24%)	53 (53%)
Высокий	34 (34%)	2 (2%)	35 (35%)	28 (28%)	6 (6%)	32 (32%)

По методике Спилбергера–Ханина: снижение с «высоким» уровнем на 6%; увеличение с «умеренным» и «низким» уровнями на 11% и 1% соответственно. По методике Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Майнуйлова «Диагностика волевого потенциала личности»: снижение с «низким» уровнем на 8%; увеличение по «среднему» и «высокому» уровням на 4% по каждому критерию. По методике СМИЛ: снижение с «высоким» уровнем на 4% и «низким» уровнем на 1%; увеличение по «среднему» уровню на 4%.

По методике Спилбергера–Ханина: снижение с «высоким» уровнем на 14%; увеличение с «умеренным» и «низким» уровнями на 8% и 6% соответственно. По методике Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Майнуйлова «Диагностика волевого потенциала личности»: снижение на «низком» уровне на 20%, увеличение по «среднему» и «высокому» уровням на 16% и 4% соответственно. По методике СМИЛ: снижение с «высоким» уровнем на 8%; увеличение «низкого» уровня на 3%, а «среднего» уровня на 5%.

Мы проанализировали результаты промежуточных аттестаций (зимней экзаменационной сессии), которые позволили сделать вывод, что и в учебной деятельности респондентов обеих групп произошли изменения (см. табл. 2).

Средние показатели увеличились: в контрольной группе на **0,13**; в экспериментальной – на **0,27**.

В процессе проведения эмпирического исследования мы получили результаты, которые позволили говорить об эффективности применения технических средств для формирования и закрепления навыков эмоционально-волевой саморегуляции при проведении психологического сопровождения служебной (учебной) деятельности курсантов вузов МВД России. Для проверки и подтверждения полученных данных мы использовали метод математической статистики (t-критерия Стьюдента).

Сравниваемые средние значения различаются с вероятностью допустимой величины, следовательно, выдвинутая нами гипотеза доказана.

Таблица 2

Сводная таблица результатов экспериментальной группы

Уровни	Первичное исследование			Повторное исследование		
	ОЛСТ (чел. / %)	Выражен- ность воле- вых процес- сов (чел. / %)	СМИЛ (чел. / %)	ОЛСТ (чел. / %)	Выражен- ность воле- вых процес- сов (чел. / %)	СМИЛ (чел. / %)
Низкий	24 (24%)	72 (72%)	18 (18%)	30 (30%)	52 (52%)	21 (21%)
Средний (умеренный)	33 (33%)	22 (22%)	46 (46%)	41 (41%)	38 (38%)	51 (51%)
Высокий	43 (43%)	6 (6%)	36 (36%)	29 (29%)	10 (10%)	28 (28%)

Таблица 3

Результаты промежуточных аттестаций

Первичное исследование		Повторное исследование	
Контрольная группа (среднее значение)	Экспериментальная группа (среднее значение)	Контрольная группа (среднее значение)	Экспериментальная группа (среднее значение)
3,88	3,51	4,01	3,78

Обсуждение и заключения

На основании нормативно-правовых документов МВД России психолог обязан осуществлять психологическое сопровождение в процессе всего периода обучения в вузе, а также организовывать и проводить целенаправленное психологическое сопровождение служебной (учебной) деятельности.

Становление специалиста обязательно «предполагает развитие: аксиологической направленности и профессионального сознания; социального и профессионального интеллекта; эмоционально-волевой сферы; позитивного отношения к миру и к себе; самостоятельности, автономности и уверенности в себе; профессионально важных качеств и аутокомпетентности. Решение этих задач психологического сопровождения соотносится с этапами профессионального обучения и воспитания: адаптации, интенсификации и идентификации. На этапе адаптации бывшие школьники (первокурсники) приспособляются к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, осваивают новую социальную роль, налаживают взаимоотношения друг с другом и с педагогами. Ведущая деятельность – учебно-познавательная – существенно отличается от прежней. Психологическое сопровождение

заключается в оказании первокурсникам помощи в адаптации к новым условиям жизнедеятельности. К технологиям психологического сопровождения относятся: диагностика готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентаций, социально-психологических установок; помощь в развитии учебных умений и регуляции своей жизнедеятельности; психологическая поддержка первокурсников в преодолении трудностей самостоятельной жизни и установлении комфортных взаимоотношений с однокурсниками и педагогами; консультирование первокурсников, разочаровавшихся в выбранной специальности; коррекции профессионального самоопределения при компромиссном выборе профессии. Психологическими критериями успешного прохождения этого этапа являются адаптация к учебно-познавательной среде, личностное самоопределение и выработка нового стиля жизнедеятельности» (см. табл. 3).

Таким образом, адаптируя обучающихся (курсантов) первых курсов к новым условиям жизнедеятельности, формируя у них навыки саморегуляции в процессе психологического сопровождения, можно повысить показатели успешности учебной (служебной) деятельности.

Таблица 3

		ОЛСТ	Выраженность волевых процессов	СМИЛ	Успеваемость
КГ	Среднее значение	36,97	7,63	60,82	4,01
	Стандартное отклонение	11,04	5,70	14,90	0,53
		1,10	1,47	1,81*	1,55
ЭГ	Среднее значение	37,96	10,22	59,33	3,78
	Стандартное отклонение	11,22	6,38	13,93	0,52
		2,33**	2,62***	2,67***	3,20***

Примечание: * – значимость на уровне 0,10; ** – значимость на уровне 0,05; *** – значимость на уровне 0,01 (Note: * – the importance at the level of 0,10; ** – the importance at the level of 0,05; *** – the importance at the level of 0,01).

В процессе проведения психологического сопровождения служебной (учебной) деятельности обучающихся (курсантов) вуза МВД России мы использовали: 1) *традиционные методик*: музыкотерапия, релаксационные тренинги, аутогенная тренировка, тренинг на развитие волевых качеств личности; 2) *разработанную систему занятий с психологическими приборами* по четырем направлениям: а) релаксационные мероприятия с использованием проекционных устройств «Цветодин-300» и аудиопрограмм; б) обучение навыкам саморегуляции с помощью приборов биологической обратной связи «Релана-Эрго»; в) занятия с применением аппарата психоэмоциональной коррекции «АПЭК-3»; г) релаксационные мероприятия и занятия, направленные на улучшение памяти и повышение работоспособности с использованием аппарата для аудиовизуальной стимуляции «NovaPro100» (класса «Voyager»)

В настоящее время *музыкотерапия* используется и как вспомогательное средство, и как самостоятельный вид психокоррекционной работы. Музыкотерапия проводится в индивидуальной форме и групповой. Нами предлагается простое прослушивание музыки, заранее отобранной и подходящей для конкретных случаев. Мы используем музыку как фон, при котором возможно более глубокое мышечное расслабление. Правильное соотношение эмоций, выражаемых той или иной музыкой, с эмоциями, присутствующими конкретному индивиду, вызывает способность выйти за рамки переживаемого эффекта и испытать эмоции других модальностей, что опосредованно ведет к нормализации состояния [12, с. 28].

Во время психологического сопровождения обучающихся с использованием технических средств наряду с общепринятой

системой организации психологического сопровождения образовательного и воспитательного процесса и служебной деятельности осуществлялась работа с психологическими приборами. На протяжении всех мероприятий с курсантами вуза МВД России были использованы аппараты «Элион-132Г» с целью ионизации воздуха в кабинете психологической регуляции.

Исходя из понимания важности работы с психологическими приборами, нами была разработана система занятий с каждым из них по 4-м направлениям:

1 направление – релаксационные мероприятия с использованием проекционных устройств «Цветодин-300» и аудиопрограмм;

2 направление – обучение навыкам саморегуляции с помощью приборов биологической обратной связи «Релана-Эрго»;

3 направление – занятия с применением аппарата психоэмоциональной коррекции «АПЭК-3»;

4 направление: а) релаксационные мероприятия с использованием аппарата для аудиовизуальной стимуляции «NovaPro100» (класса «Voyager»); б) занятия, направленные на улучшение памяти и повышение работоспособности с использованием аппарата для аудиовизуальной стимуляции «NovaPro100» (класса «Voyager»).

Описывая ход психологического сопровождения, остановимся на рассмотрении методик, которые были отобраны нами для проведения работы с психологическими приборами, направленными на формирование эмоционально-волевой саморегуляции у обучающихся (курсантов) вузов МВД России.

Каждая методика рассчитана на пять занятий.

1 направление. В ходе занятий применялись музыкальные произведения, под-

бор которых относительно индивидуален и соответствует целям занятий и методике их проведения (произведения П. И. Чайковского, И. С. Баха, Ф. Шопена, Л. Бетховена).

2 направление. Обучение навыкам саморегуляции с использованием приборов биологической обратной связи «Релана-Эрго».

3 направление. Сеансы с применением аппарата психоэмоциональной коррекции «АПЭК-3».

Каждый цвет оптического спектра электромагнитного излучения (ЭМИ) оказывает определенное воздействие на психоэмоциональное состояние:

Оранжевый цвет – улучшает кровообращение, пищеварение, способствует концентрации внимания. *Зеленый цвет* – успокаивает, «охлаждает», может оказывать снотворное действие, влияет на сердечно-сосудистую и вегетативную нервную системы. *Голубой цвет* – успокаивает, обладает бактерицидным действием [7, с. 12].

Аппарат психоэмоциональной коррекции «АПЭК-3» применяется с музыкальным сопровождением: а) для релаксации: романс из кинофильма «Овод» Д. Шостаковича, «Старинную песенку» Ж. Бизе, «Вчера» П. Маккартни и др.;

б) для тонизирующего воздействия: «Чардаш» В. Монти, «Кумпарсита» Х. Родригеса, «Шербургские зонтики» М. Леграна и др.

Длительность каждого занятия – 15 минут, складывается из следующих компонентов: две минуты – прослушивание музыки, четыре минуты – воздействие АПЭКа, три минуты – прослушивание музыки; четыре минуты – воздействие АПЭКа, две минуты – прослушивание музыки.

4 направление. Методика с использованием аппарата для аудиовизуальной стимуляции «NovaPro100» (класса «Voyager»).

Данная методика предусматривает два вида работы с аппаратом: а) релаксационные мероприятия с использованием аппарата для аудиовизуальной стимуляции «NovaPro100» (класса «Voyager»); б) сеансы, направленные на улучшение памяти и повышение работоспособности с применением аппарата для аудиовизуальной стимуляции «NovaPro100» (класса «Voyager»).

При проведении релаксационных мероприятий с использованием аппарата для аудиовизуальной стимуляции «NovaPro100» (класса «Voyager») использовались программы – «перерыв на отдых» и «мощное расслабление»:

№	Время, мин.	Название	Диапазон частот	Тип звука	Замечания
1.	15	Перерыв на отдых	5-21 Гц	Шум моря	Вниз в тета, затем возврат в пробужденное состояние
2.	15	Мощное расслабление	10-11 Гц	Двойной БР	Хорошо после работы на износ

В процессе занятий, направленных на повышение работоспособности с использованием аппарата для аудиовизуальной стимуляции «NovaPro100» (класса «Voyager»)

были выбраны программы – «быстрая подготовка к занятиям» и «быстрое восстановление после занятий»:

№	Время, мин.	Название	Диапазон частот	Тип звука	Замечания
1.	15	Быстрая подготовка к занятиям	4-12 Гц	Двойной БР / шум моря	Успокоение / концентрация создают состояние, нужное для обучения
2.	16	Быстрое восстановление после занятий	1-12 Гц	Двойной БР / шум моря	Расслабленное дельта-интеграция и возврат в спокойное бодрствование

Выводы по результатам психологического сопровождения обучающихся (курсантов) первых курсов вузов МВД России, применяемые для формирования навыков эмоционально-волевой саморегуляции: 1) организационной особенностью эмпирического исследования является то, что оно проводилось только среди обучающихся

образовательной организации системы МВД России «Уральский юридический институт МВД России»; 2) опытно-поисковая работа проводилась в естественных условиях образовательного процесса одним и тем же психологом по одним и тем же диагностическим методикам; 3) проведя анализ полученных эмпирических данных, мы до-

казали большую эффективность психологического сопровождения служебной (учебной) деятельности с использованием технических средств.

Материалы данной статьи могут быть полезны профессорско-преподавательскому

составу образовательных организаций деонтологического типа при подготовке к учебным занятиям, а также психологам при психологическом сопровождении личного состава МВД России, что будет способствовать подготовке квалифицированных кадров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И. Н. Эмоциональная компетентность в работе учителя // Народное образование. – 2006. – № 2. – С. 216–222.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М. : Наука, 1970. – С. 111.
3. Абульханова-Славская К. А. О путях построения типологии личности // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. – № 1. – С. 14–29.
4. Бодров В. А. Использование тренажеров для диагностики функциональных расстройств и восстановления профессиональной работоспособности // Физиология человека. – 1992. – № 1. – С. 33–41.
5. Голубев Ю. В. Опыт использования средств саморегуляции эмоциональных состояний, связанных с переживанием риска у гимнастов // Психология личности и деятельности спортсмена : сб. науч. тр. / ГЦО-ЛИФК. – Л., 1981. – С. 92–102.
6. Дьяченко М. И., Пономаренко В. А. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // Военно-медицинский журнал. – 1989. – № 5. – С. 106–112.
7. Зверев В. А., Мамедов Ю. Э. Аппарат психоэмоциональной коррекции : метод. рекомендации. – М. – Томск, 2003. – 31 с.
8. Иванников В. А. Воля // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 1 (3). – С. 97–102.
9. Конопкин О. А. Психология саморегуляции произвольно активности человека // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.
10. Краткая философская энциклопедия. – М. : Наука, 1994. – С. 65.
11. Кузнецова А. С. Психологическая саморегуляция функционального состояния человека: ресурсы профессионального развития // Психология психических состояний / под ред. О. А. Прохорова. – Казань : Центр инновационных технологий, 2004. – С. 329–358.
12. Ларионова С. В. Психологические особенности эмоционально-волевой саморегуляции курсантов вузов МВД России : монография. – Екатеринбург : Ажур, 2016. – 60 с.
13. Макаров В. В. Новая методика саморегуляции на основе полимодальной психотерапии // Психическое здоровье. – 2014. – № 1. – С. 24–29.
14. Моросанова В. И., Ванин А. В., Цыганов И. Ю. Новая версия опросного метода «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУДМ» // Психологическая диагностика. – 2015. – № 1. – С. 49–64.
15. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. – М. : Наука, 2012. – 519 с.
16. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара : Бахрах-М, 2000. – 672 с.
17. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. – М. : ЦСПиМ, 2013. – 376 с.
18. Семчук И. М. Психологические аспекты формирования профессиональных качеств сотрудников ОВД [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ormvd.ru/pubs/102/15834/> (дата обращения: 08.06.2015).
19. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 496 с.
20. Шапарь В. Б. Словарь практического психолога. – М. : АСТ, 2004. – 734 с.
21. Эмоциональная саморегуляция: теоретические основы и прикладные аспекты : метод. пособие / авт.-сост.: Г. В. Акопов, Л. В. Макеева, О. И. Тихонов и др. – 2-е изд. испр. и доп. – Самара : Изд-во СамИКП, 2002. – С. 41–44.
22. Ender N., Parker J. D. A. Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation // J. of Personality and Social Psychology. – 1990 (a). – Vol. 58. – P. 844–854.
23. Lay C., Silverman S. Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior // Personality and Individual Differences. – 1996. – Vol. 21. – P. 61–67.

REFERENCES

1. Andreeva I. N. Emotsional'naya kompetentnost' v rabote uchitelya // Narodnoe obrazovanie. – 2006. – № 2. – S. 216–222.
2. Abul'khanova-Slavskaya K. A. Deyatel'nost' i psikhologiya lichnosti. – M. : Nauka, 1970. – S. 111.
3. Abul'khanova-Slavskaya K. A. O putyakh postroeniya tipologii lichnosti // Psikhologicheskii zhurnal. – 1983. – T. 4. – № 1. – S. 14–29.
4. Bodrov V. A. Ispol'zovanie trenazherov dlya diagnostiki funktsional'nykh rasstroystv i vosstanovleniya professional'noy rabotosposobnosti // Fiziologiya cheloveka. – 1992. – № 1. – S. 33–41.
5. Golubev Yu. V. Opyt ispol'zovaniya sredstv samoregulyatsii emotsional'nykh sostoyaniy, svyazannykh s perezhivaniem riska u gimnastov // Psikhologiya lichnosti i deyatel'nosti sportsmena : sb. nauch. tr. / GTSO-LIFK. – L., 1981. – S. 92–102.
6. D'yachenko M. I., Ponomarenko V. A. O podkhodakh k izucheniyu emotsional'noy ustoychivosti // Voenno-meditsinskiy zhurnal. – 1989. – № 5. – S. 106–112.
7. Zverev V. A., Mamedov Yu. E. Apparat psikhoeemotsional'noy korrektsii : metod. rekomendatsii. – M. – Tomsk, 2003. – 31 s.

8. Ivannikov V. A. Volya // Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal. – 2010. – № 1 (3). – S. 97–102.
9. Konopkin O. A. Psikhologiya samoregulyatsii proizvol'no aktivnosti cheloveka // Voprosy psikhologii. – 1995. – № 1. – S. 5–12.
10. Kratkaya filosofskaya entsiklopediya. – M. : Nauka, 1994. – S. 65.
11. Kuznetsova A. S. Psikhologicheskaya samoregulyatsiya funktsional'nogo sostoyaniya cheloveka: resursy professional'nogo razvitiya // Psikhologiya psikhicheskikh sostoyaniy / pod red. O. A. Prokhorova. – Kazan' : Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 2004. – S. 329–358.
12. Larionova S. V. Psikhologicheskie osobennosti emotsional'no-volevoy samoregulyatsii kursantov vuzov MVD Rossii : monografiya. – Ekaterinburg : Azhur, 2016. – 60 s.
13. Makarov V. V. Novaya metodika samoregulyatsii na osnove polimodal'noy psikhoterapii // Psikhicheskoe zdorov'e. – 2014. – № 1. – S. 24–29.
14. Morosanova V. I., Vanin A. V., Tsyganov I. Yu. Novaya versiya oprosnogo metoda «Stil' samoregulyatsii uchebnoy deyatel'nosti – SSUDM» // Psikhologicheskaya diagnostika. – 2015. – № 1. – S. 49–64.
15. Morosanova V. I. Samoregulyatsiya i individual'nost' cheloveka. – M. : Nauka, 2012. – 519 s.
16. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy : ucheb. posobie / pod red. D. Ya. Raygorodskogo. – Samara : Bakhrakh-M, 2000. – 672 s.
17. Samoregulyatsiya i prognozirovanie sotsial'nogo povedeniya lichnosti: Dispozitsionnaya kontseptsiya. – M. : TsSPiM, 2013. – 376 s.
18. Semchuk I. M. Psikhologicheskie aspekty formirovaniya professional'nykh kachestv sotrudnikov OVD [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.ormvd.ru/pubs/102/15834/> (data obrashcheniya: 08.06.2015).
19. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp – M. : Izd-vo In-ta psikhoterapii, 2002. – 496 s.
20. Shapar' V. B. Slovar' prakticheskogo psikhologa. – M. : AST, 2004. – 734 s.
21. Emotsional'naya samoregulyatsiya: teoreticheskie osnovy i prikladnye aspekty : metod. posobie / avt.-sost.: G. V. Akopov, L. V. Makeeva, O. I. Tikhonov i dr. – 2-e izd. ispr. i dop. – Samara : Izd-vo SamIKP, 2002. – S. 41–44.
22. Endler N., Parker J. D. A. Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation // J. of Personality and Social Psychology. – 1990 (a). – Vol. 58. – P. 844–854.
23. Lay C., Silverman S. Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior // Personality and Individual Differences. – 1996. – Vol. 21. – P. 61–67.

УДК 378.178:37.015
ББК Ю962–6

ГРНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

Любякин Анатолий Александрович,

кандидат философских наук, доцент, кафедра общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620075, г. Екатеринбург, ул. Ленина, 51, к. 218; e-mail: a.lyubyakin@mail.ru.

Бердюгина Ольга Георгиевна,

кандидат философских наук, доцент, кафедра философии и социологии, Уральский государственный юридический университет; 620026, г. Екатеринбург, ул. Колмогорова, 54, к. 218; e-mail: phil@usla.ru.

Дубинина Наталья Олеговна,

магистрант департамента психологии, кафедра общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620075, г. Екатеринбург, ул. Ленина, 51, к. 218; e-mail: natasha4141@rambler.ru.

**ИССЛЕДОВАНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО ОЩУЩЕНИЯ
ОДИНОЧЕСТВА И АДАПТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: адаптация студентов; одиночество; уровни субъективного ощущения; студенты.

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена изучению взаимосвязи психологического одиночества и значимых личностных качеств, влияющих на процесс и результаты адаптации. Рассмотрены теоретические аспекты психологического одиночества и адаптации. Опираясь на методологию феноменологического подхода к изучению одиночества, авторы видят одну из ключевых причин актуализации проблемы одиночества в усложнившихся процессах адаптации. Адаптация низкого уровня или дезадаптация приводят к отчуждению от социальной среды, других людей, к самоотчуждению, субъективному ощущению одиночества. Представлены результаты эмпирического исследования проблемы. Обозначены основные виды одиночества, с которыми чаще сталкиваются первокурсники – отчуждающее и диссоциированное одиночество. Виды одиночества рассматриваются в связи с разбалансированностью процессов идентификации и обособления. Проведено и описано исследование взаимосвязи показателей одиночества и адаптивности у студентов-первокурсников. В результате корреляционного анализа зафиксированы значимые отрицательные корреляции шкалы общего одиночества с адаптивностью, эмоциональным комфортом, принятием себя, принятием других, интернальностью, доминированием. Авторы приходят к выводу о том, что личностные качества, осложняющие адаптивность, выступают важным фактором, порождающим риски интенсивного переживания одиночества. В свою очередь, психологическое одиночество во многом мешает реализации адаптационного потенциала личности. Помимо корреляционного анализа описан анализ различий. По уровню субъективного переживания одиночества выделены подгруппы психологически одиноких и неодиноких студентов. Выявлены достоверные различия по большинству основных характеристик адаптивности между психологически одинокими и неодинокими студентами. Это означает, что низкие показатели адаптивности выступают важным фактором формирования психологического одиночества.

Lyubyakin Anatoliy Aleksandrovich,

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of General and Social Psychology, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia.

Berdyugina Ol'ga Georgievna,

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of Philosophy and Sociology, Ural State Law University, Ekaterinburg, Russia.

Dubinina Natal'ya Olegovna,

Master's Degree Student, Faculty of Psychology, Department of General and Social Psychology, Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia.

**A STUDY OF THE SUBJECTIVE PERCEPTION
OF LONELINESS AND ADAPTABILITY OF STUDENTS**

KEYWORDS: adaptation of students; loneliness; level of subjective feelings; students.

ABSTRACT. This article is devoted to the study of the interrelation between psychological loneliness and significant personal qualities that affect the process and results of adaptation. The theoretical aspects of psychological loneliness and adaptation are considered. On the basis of the methodology of the phenomenological approach to the study of loneliness, the authors see one of the key reasons for the study of the problem of loneliness in more complex adaptation processes. Low level adaptation or disadaptation lead to alienation from the social environment, other people, oneself, and result in subjective feelings of loneliness. The results of empirical study of the problem are presented. The main types of loneliness, which are often faced by first-year students – alienating and dissociated loneliness, are indicated. Types of loneliness are identified in connection with imbalance of the processes of identification and isolation. A study of the interrelation between loneliness and adaptability in first-year students was conducted and described. As a result of the correlation analysis, significant negative correlations of the scale of general loneliness with adaptability, emotional comfort, self-acceptance, acceptance of others, internality, domination are record-

ed. The authors come to the conclusion that personal qualities, which complicate adaptability, enhance the risks of intense loneliness. In turn, psychological loneliness to a large extent interferes with a person's adaptive potential. In addition to the correlation analysis, analysis of differences is described. On the level of subjective experience of loneliness, subgroups of psychologically lonely and not lonely students are identified. Credible differences in the majority of the basic characteristics of adaptability between psychologically lonely and not lonely students are revealed. This means that low rates of adaptability contribute to the development of psychological loneliness.

Проблема психологического одиночества становится одной из острых проблем современного российского общества. Одиночество стало не только психологической, но и социальной проблемой. Ее сложно решить только методами психологического консультирования или психотерапии. Результаты исследований говорят о том, что интенсивное переживание чувства одиночества оказывает деструктивное влияние на человека, его психическое и телесное здоровье, снижает иммунитет. Острые, аффективные реакции на одиночество несут риски депрессивных состояний и суицидального поведения. Субъективное ощущение одиночества чаще воспринимается как негативное переживание, как психологическая проблема, с которой человек не всегда может справиться самостоятельно. В данной статье под одиночеством понимается субъективное состояние эмоциональной отчужденности от мира, социума и себя самого, восприятие сложившихся взаимоотношений как неудовлетворительных и поверхностных. Еще одна особенность одиночества как социально-психологического феномена заключается в том, что это проблема не связана только с одной возрастной группой. Исследования Ж. В. Пузановой [10], Г. Р. Шагивалеевой [15] и других показывают, что она актуальна не только у пожилых людей, но и у подростков, молодежи, студенчества. Описание сложившихся подходов, методов исследования одиночества дано в ряде источников. Д. Перлман и Л. Пепло с учетом особенностей методов исследования, понимания природы одиночества, причин формирования выделили несколько подходов к его изучению. Это психодинамический, феноменологический, экзистенциальный, социологический, интеракционистский, когнитивный, интимный, системный подходы [16, с. 1–18].

В контексте обозначенных методологических установок идет исследование одиночества в отечественной литературе. Одиночество, его причины, диагностика, феноменология, возрастная и гендерная специфика исследовались в работах С. В. Духновского, С. Г. Корчагиной, О. М. Красниковой, Н. Е. Покровского, Ж. В. Пузановой и других авторов.

У одиночества множество причин. Ча-

ще их видят в сфере коммуникативной компетентности личности или связывают с достаточно ограниченным набором проблемных свойств, качеств личности. Вместе с тем, в контексте феноменологического подхода, К. Роджерс рассматривал одиночество как проявление слабой приспособляемости личности. Он считал, что причина одиночества находится в феноменологических несоответствиях представлений индивида о собственном Я. Дело в том, что общество заставляет человека следовать социальным ожиданиям, образцам, социальным ролям. Это социально оправдано, но вместе с тем порождает риски утраты внутреннего, истинного Я. При этом человек имеет свое внутреннее Я, но в силу разных причин убежден, что оно будет отвергнуто другими. Эта коллизия и порождает, по К. Роджерсу, психологическое одиночество, ощущение опустошенности, бессмысленности существования [13; с. 154–157]. Нам важно подчеркнуть, что это результат проявления слабой адаптации. Одиночество связано со сложностями адаптационного процесса, с которыми не каждый может справиться. Психическая адаптация – приспособленность человека как личности к условиям существования в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами, интересами. Под адаптивностью мы понимаем психологическую готовность индивида проявить свои адаптационные способности. По каким критериям мы можем судить о результатах адаптации? А. А. Реан выделяет внутренние и внешние критерии адаптации [11, с. 78–80]. Внутренний критерий включает в себя психоэмоциональную стабильность, личностную конформность, состояние удовлетворенности, отсутствие дистресса, ощущения угрозы и состояния эмоционально-психической напряженности. Внешний критерий предполагает соответствие реального поведения личности установкам общества, требованием среды, правилам, принятым в социуме, критериям нормативного поведения. С учетом этих критериев соответственно выделяются четыре уровня адаптации: высокий избыточный, высокий оптимальный, низкий, дезадаптивный. Одиночество связано с низким и дезадаптивным уровнями адаптации. В свою очередь, на этих уровнях переживание

одинокства будет отличаться по длительности и (или) интенсивности.

Взаимосвязь между феноменами одиночества и адаптивностью недостаточно изучена как в теоретическом, так и в эмпирическом аспектах [6]. Поэтому требуется более глубокое изучение данной взаимосвязи.

Нами было проведено эмпирическое исследование взаимосвязи одиночества и адаптивности на студенческой выборке. В одном из немногих исследований по данной теме А. С. Иванищева и Э. Э. Сыманюк рассматривают одиночество как фактор, осложняющий процесс адаптации студентов-первокурсников к новым условиям обучения и иной социальной среде [2]. Такая постановка вопроса, безусловно, имеет право на существование. Нас же больше интересовал другой аспект: не является ли психологическое одиночество следствием адаптационных затруднений и дезадаптации?

Мы предположили, что существует об-

ратная взаимосвязь между уровнем субъективного ощущения одиночества и показателями адаптивности. Исследование проводилось на базе департамента психологии Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. Выборку составили 52 студента первого курса (41 девушка и 11 юношей). Использовались следующие методики исследования: дифференциальный опросник переживания одиночества Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева, опросник для определения вида одиночества С. Г. Корчагиной, методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

Рассмотрим результаты эмпирического исследования. Прежде всего мы выяснили, насколько выражены основные характеристики переживания одиночества у первокурсников в нашей выборке по методике Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева. Основные результаты по интегральным шкалам методики представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Показатели основных шкал по методике
«Дифференциальный опросник переживания одиночества»
Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева**

Шкала	Уровень (%)		
	Высокий	Средний	Низкий
Общее одиночество	25	28,8	46,2
Зависимость от общения	32,7	55,8	11,5
Позитивное одиночество	46,2	48	5,8

25% процентов испытуемых имеют высокие показатели по шкале «общее одиночество». Эти студенты регулярно ощущают свою недостаточную интегрированность в новую социальную среду. Если контакты и есть, то они достаточно поверхностны и формальны, ощущается дефицит общения, а иногда и чувство изолированности. Интенсивное переживание одиночества, на наш взгляд, является ярким индикатором (сигналом) имеющихся трудностей адаптации к новым условиям обучения, учебному коллективу. Кому-то не хватает навыков открытого общения, умения устанавливать неформальные контакты. 28,8% испытуемых имеют средние показатели переживания одиночества. В отличие от предыдущей подгруппы, эти студенты не постоянно, а периодически сталкиваются с переживанием одиночества в периоды обостряющихся трудностей в учебной деятельности и общении. Таким образом, более 50% первокурсников регулярно или периодически сталкиваются с переживанием одиночества, то есть для каждого второго студента одиночество может быть психологической проблемой. Данная проблема выводит человека из зо-

ны комфорта, осложняет многие аспекты его жизнедеятельности. 46,2% выборки имеют низкие показатели переживания одиночества. Для них процесс адаптации прошел более успешно. Они оказались готовы к нему на личностном и коммуникативном уровнях. Важно отметить, что крайние подгруппы, выделенные по показателям шкалы общего одиночества, были условно обозначены как «одинокие» и «неодинокие» студенты и сравнивались в нашем исследовании по различным характеристикам адаптивности.

По шкале «Зависимость от общения» выявлены более высокие показатели, чем по шкале общего одиночества. 32,7% первокурсников имеют высокую степень зависимости от общения, 55,8% – среднюю степень и 11,5% – низкую. Несколько чаще реального переживания одиночества студенты опасаются возможности оказаться одиноким, отчужденным, непонятым, изолированным. Те, у кого больше выражен страх одиночества, часто склонны искать общение любой ценой, что создает видимость решения проблемы, приводит к «суете одиночества». Надо полагать, значительная

часть интернет-общения связана с подобной мотивацией. Какая-то часть испытуемых ощущает сильный дискомфорт, оставаясь один на один с самим собой. Вместе с тем, основная часть первокурсников испытывает и потребность уединения. Об этом говорят показатели шкалы «позитивное одиночество». 46,2% испытуемых имеют высокие показатели по этой шкале, 48% – средние. Понятно, что потребность в общении и потребность в уединении дополняют друг друга. Уединение в отличие от одиночества не сопровождается негативным эмоциональным фоном, позволяет человеку обдумывать важные решения, сконцентрироваться на учебе, просто отдохнуть от общения, его сложностей. Основная часть студентов ценит уединение, уделяет это время себе. Только 5,8% видят мало ценного в ситуации уединения. В данном случае человек не интересен самому себе. За этим чаще стоит неприятие собственной личности, проблемы с самоотношением и самооценкой или страх остаться в одиночестве, связанный с отвержением со стороны значимых лиц в детском возрасте.

По опроснику для определения вида одиночества С. Г. Корчагиной получены следующие результаты. С. Г. Корчагина рассматривает генезис и виды одиночества на основе взаимодействия механизмов идентификации и обособления. Во взаимодействии с социальной средой у человека данные процессы могут быть сбалансированы в случае успешной адаптации. В случае адаптационных проблем – разбалансированы. Нормальный ход адаптации связан с последовательной сменой процессов идентификации и обособления, их сбалансированностью. Доминирование какого-то механизма приводит к формированию определенного вида одиночества и сбоям в адаптации. По результатам исследования в нашей выборке

преобладают отчуждающий вид одиночества – 42,3% и диссациированное одиночество – 40,4%. Отчуждающий вид одиночества связан с доминированием механизма обособления. У этой части студентов в процессе адаптации к условиям жизни и учебы в вузе наблюдается доминирование процессов обособления над процессами идентификации. Когда возникают сложности во взаимодействии с социальной средой, фрустрируются важные потребности, человек начинает обособливаться от других, защищать границы своей личности. При этом у него возникают риски попасть в ловушку отчуждающего одиночества. Это касается тех студентов, которые имеют склонность реагировать на трудную жизненную ситуацию, в силу ряда личностных особенностей, «уходом в себя». Почти такие же риски у студентов нашей выборки столкнуться с диссациированным видом одиночества. Его специфика связана не с доминированием механизмов идентификации над процессами обособления (это диффузное одиночество). Диссациированное одиночество определяется чрезмерно сильным проявлением механизмов идентификации и обособления, резкой их сменой. Это наиболее сложное состояние одиночества по переживаниям, происхождению, проявлениям. Часто это достаточно болезненное, остро переживаемое одиночество. Высокие риски переживания подобного вида одиночества в нашей выборке связаны с возрастными особенностями. Кроме того, склонность к переживанию данного вида одиночества, скорее, характерна для студентов, с признаками идеализации межличностных отношений, с невысокими показателями эмоциональной и общей психологической устойчивости, незрелым, инфантильным мировоззрением.

По методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда зафиксированы показатели, отраженные в таблице 2.

Таблица 2

**Интегральные показатели по методике СПА
(К. Роджерс, Р. Даймонд)**

Шкала	Уровень (%)		
	Высокий	Средний	Низкий
Адаптивность	7,7	92,3	0
Принятия себя	13,4	82,8	3,8
Принятие других	9,6	82,7	7,7
Эмоциональный комфорт	25	73	2
Интернальность	5,7	94,3	0
Доминирование	3,8	86,6	9,6
Эскапизм	3,8	82,7	13,5

В целом, показатели выборки находятся в пределах нормы. По всем шкалам методики у первокурсников, в основном, наблюдаются средние показатели адаптивности. Возможно, доминирование средних значений характеризует нашу выборку как достаточно типичную в отношении адаптивности. В целом, первокурсники обладают необходимыми предпосылками для решения адаптационных проблем, но, видимо, не все могут ими эффективно воспользоваться.

Далее мы сравнивали характеристики адаптивности психологически одиноких и неодиноких студентов. Данные подгруппы выделены согласно показателям по шкале общего одиночества методики Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева. В подгруппу «одинокие студенты» вошли 25% испытуемых с высокими показателями и 46,2% испытуемых с низкими показателями переживания одиночества. Для анализа различий использовался U-критерий Манна-Уитни. Анализ различий между одинокими и неодинокими студентами по показателям интегральных шкал методики СПА К. Роджерса и Р. Даймонда дал следующие результаты. Были выявлены достоверные различия по большинству показателей социальной психологической адаптации. Адаптивность $U=6$, принятие себя $U=15$, принятие других $U=37$, эмоциональный комфорт $U=8,5$, интернальность $U=45,5$, доминирование $U=74,5$, эскапизм $U=75,5$ (критическое значение коэффициента $U=99$ для выборки 13×23 , уровень значимости 0,95).

Прежде всего, общие показатели адаптивности у одиноких студентов гораздо ниже показателей студентов, не переживающих актуального одиночества. Это подтверждает, что низкое качество адаптации или дезадаптация выступают важным фактором формирования субъективного ощущения одиночества. Если ты не соответствуешь требованиям организации учебного процесса в вузе, не решаешь проблемы вхождения в новую социальную среду, то отчуждение и одиночество являются закономерным результатом. Другие шкалы методики СПА прорисовывают детали личностных качеств, которые обуславливают неудачную адаптацию либо важные признаки адаптации. Одинокие студенты гораздо реже ощущают эмоциональный комфорт. Данная характеристика, с одной стороны, выступает одним из критериев адаптации, с другой – эмоциональный дискомфорт характеризует состояние психологически одинокого человека. Эмоции в этом случае выполняют сигнальную функцию о наличии неблагоприятной социальной среды. Достоверные различия по шкале «при-

нятие себя» говорят о том, что одинокие студенты чаще характеризуются заниженной самооценкой, неприятием многих качеств своей личности. Отсутствие позитивного отношения к себе создает проблемы в отношении с другими. Одинокие студенты нашей выборки, в отличие от неодиноких, гораздо чаще предрасположены негативно воспринимать окружающих людей, их намерения. В силу личностных качеств или негативного опыта общения они меньше склонны доверять другому человеку, часто видят в нем потенциальную угрозу, могут автоматически приписывать ему самые плохие намерения. Что касается уровня субъективного контроля, то одинокие студенты не склонны приписывать себе ответственность за результаты собственной деятельности. Для них характерна экстернальность. Показатели интернальности значительно ниже, чем у неодиноких студентов. Они не отличаются последовательностью и настойчивостью в достижении поставленных целей, чаще имеют проблемы с развитием волевых качеств. Достоверные различия по шкале доминирования указывают на то, что подгруппа с высокими показателями одиночества в нашей выборке менее инициативна во взаимодействии, чаще ведома. Пассивность во взаимодействии отмечается и в других исследованиях одиночества. Это во многом объясняется страхом столкнуться с неудачами в коммуникации, хотя от них никто не застрахован.

Для проверки гипотезы о существовании обратной взаимосвязи между субъективным ощущением одиночества и показателями адаптивности был проведен корреляционный анализ. Анализ проводился по всей выборке. Выяснялась степень связи показателей шкалы общего одиночества по методике переживания одиночества Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева с основными шкалами методики СПА К. Роджерса и Р. Даймонда

Корреляционный анализ достаточно убедительно показывает наличие отрицательных корреляций одиночества в нашей выборке с основными показателями шкал адаптации. Наиболее сильная отрицательная связь одиночества с адаптивностью ($-0,79$, критическое значение по Пирсону = $0,35$ для уровня значимости 0,99). Реализация адаптивных качеств личности сопровождается снижением рисков переживания одиночества. Следующая по интенсивности отрицательная связь одиночества наблюдается со шкалой эмоционального комфорта ($-0,73$). Пессимисты, «нытики», студенты, переживающие негативные эмоциональные состояния и демонстрирующие их вовне, чаще сталкиваются с субъективным пере-

живанием одиночества. Вряд ли такое состояние эмоциональной сферы содействует установлению контактов с окружающими людьми. Человек чаще склонен заряжаться положительными эмоциями, взаимодействовать с позитивными людьми. Особенно это касается молодых людей, начинающих самостоятельную жизнь и стремящихся иметь позитивный образ настоящего и будущего. Рост показателей одиночества в нашей выборке сопровождается снижением показателей таких переменных, как «принятие себя» (-0,69) и «принятие других» (-0,67). Вера в себя, свои силы и возможности содействует решению адаптационных проблем, позволяет легче пережить неудачи. Перспективы разрешения трудных жизненных ситуаций, само их восприятие во многом зависят от самооотношения. Человек, знающий себе цену, чаще более привлекателен для окружающих, имеет меньшую вероятность почувствовать себя одиноким. Негативная установка на самого себя может вызывать перцептивные искажения не только в самовосприятии, но и в восприятии других. Враждебное отношение к окружающим обычно вызывает ответные деструктивные реакции. Другой вариант искажений в восприятии – идеализация. Она впоследствии часто приводит к разочарованиям. Если человек неадекватно воспринимает социальное окружение, микросреду, ему сложно будет сформировать аффилиативный круг с близкими, эмоционально благоприятными отношениями. Психологически он остается один на один с окружающим миром, что содействует росту чувства одиночества. Корреляционный анализ также показал наличие обратной связи между одиночеством и интернальностью (-0,55). Чем больше студент нашей выборки воспринимает себя субъектом в деятельности и общении, осознает их результаты как зависимые от личной активности, тем в меньшей степени у него присутствует субъективное ощущение одиночества. Установлены значимые корреляции одиночества и с такими шкалами СПА, как доминирование (-39) и эскапизм (39). Вместе с тем, связь с данными переменными менее выражена, чем с предыдущими показателями социально-психологической адаптации. Более высокие показатели инициативности во взаимодействии с социальным окружением в целом позитивны для снижения рисков переживания одиночества. Меньшую степень выраженности данной связи можно объяснить тем, что в ряде случаев стремление к доминированию оборачивается недостаточным учетом

интересов других участников взаимодействия. В прямой связи находятся показатели уровня переживания одиночества и эскапизма. В период адаптации первокурснику приходится решать много новых проблем. Личностная диспозиция ухода от проблем или прокрастинация, откладывание решения проблем «на потом», играют деструктивную роль во многих отношениях. Чем больше нерешенных проблем, тем более неблагоприятна среда, отчуждение от нее и чувство одиночества. Меньшую интенсивность данной связи можно объяснить тем, что переживание неудачи в решении проблемы иногда более деструктивно для эмоционального благополучия, чем бегство в иллюзию.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Более 50% первокурсников нашей выборки постоянно или в периоды обострения адаптационных проблем сталкиваются с переживанием одиночества. У каждого четвертого студента субъективное ощущение одиночества высокого уровня.

2. Студенты-первокурсники чаще склонны переживать два вида одиночества – отчуждающее и диссоциированное. Первое связано с тенденцией свертывания социальных контактов в трудной жизненной ситуации, «уходом в себя». Второе – с несбалансированностью механизмов идентификации и обособления, их резкой сменой.

3. Выявлены достоверные различия по большинству основных характеристик адаптивности между психологически одинокими и неодинокими студентами. Это говорит о том, что личностные качества, осложняющие адаптивность, выступают важным фактором, порождающим риски интенсивного переживания одиночества.

4. Корреляционный анализ между показателями уровня переживания одиночества и шкалами методики социально-психологической адаптации выявил наличие значимых обратных корреляций с основными показателями адаптивности у студентов. Это еще раз подтверждает наш предыдущий вывод.

5. Результаты корреляционного анализа свидетельствуют и о том, что психологически одинокие студенты хуже справляются с адаптационными проблемами. При этом они характеризуются в основном нормативными показателями адаптивных личностных характеристик. В результате можно сделать вывод, что психологическое одиночество во многом мешает реализации адаптационного потенциала личности.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Духновский С. В. Шкала субъективного переживания одиночества : руководство. – Ярославль : НПЦ «Психодиагностика». – 2008.
2. Иванищева А. С., Сыманюк Э. Э. Влияние феномена одиночества на преодоление адаптационных трудностей у студентов колледжа // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 11. – С. 109–114.
3. Казначеев В. П. Современные проблемы адаптации. – М., 2000.
4. Корчагина С. Г. Генезис. Виды и проявления одиночества. – М. : МПСИ, 2008. – 228 с.
5. Красникова О. М. Одиночество. – М. : Никая, 2015. – 208 с.
6. Любякин А. А. Психология одиночества и проблемы адаптации личности // Известия Уральского федерального университета. Серия 1 : Проблемы образования, науки и культуры. 2015. – № 4 (144). – С. 122–127.
7. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в современных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1.
8. Пергаменщик Л. А. О создании надежного инструмента измерения одиночества // Психологическая диагностика. – 2008. – № 1. – С. 21–34.
9. Покровский Н. Е., Иванченко Г. В. Универсум одиночества: социологические и психологические очерки. – М. : Логос, 2008. – 408 с.
10. Пузанова Ж. В. «Одиночество» как предмет эмпирического анализа // Социология: методология, методы, математические модели. – 2009. – № 29. – С. 132–154.
11. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. – СПб. : Прайм Еврознак, 2006. – 479 с.
12. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. – М. : Мир, 1994.
13. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М. : Универс, 1994. – 480 с.
14. Сиомичев А. В. Психологические особенности адаптации студентов. – СПб., 1995.
15. Шагивалеева Г. Р. Одиночество и его переживания студентами. – Елабуга : Алмедиа, 2007. – 157 с.
16. Peplau L. A., D. Perlman. Perspectives on loneliness // Loneliness. A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy, 1982. – P. 1–18.

R E F E R E N C E S

1. Dukhnovskiy S. V. Shkala sub"ektivnogo perezhivaniya odinochestva : rukovodstvo. – Yaroslavl' : NPT's «Psikhodiagnostika». – 2008.
2. Ivanishcheva A. S., Symanyuk E. E. Vliyaniye fenomena odinochestva na preodoleniye adaptatsionnykh trudnostey u studentov kolledzha // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. – 2015. – № 11. – S. 109–114.
3. Kaznacheev V. P. Sovremennyye problemy adaptatsii. – M., 2000.
4. Korchagina S. G. Genezis. Vidy i proyavleniya odinochestva. – M. : MPSI, 2008. – 228 s.
5. Krasnikova O. M. Odinochestvo. – M. : Nikeya, 2015. – 208 s.
6. Lyubyakin A. A. Psikhologiya odinochestva i problemy adaptatsii lichnosti // Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1 : Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2015. – № 4 (144). – S. 122–127.
7. Maklakov A. G. Lichnostnyy adaptatsionnyy potentsial: ego mobilizatsiya i prognozirovaniye v sovremennykh usloviyakh // Psikhologicheskyy zhurnal. – 2001. – T. 22. – № 1.
8. Pergamenshchik L. A. O sozdaniy nadezhnogo instrumenta izmereniya odinochestva // Psikhologicheskaya diagnostika. – 2008. – № 1. – S. 21–34.
9. Pokrovskiy N. E., Ivanchenko G. V. Universum odinochestva: sotsiologicheskoye i psikhologicheskoye ocherki. – M. : Logos, 2008. – 408 s.
10. Puzanova Zh. V. «Odinochestvo» kak predmet empiricheskogo analiza // Sotsiologiya: metodologiya, metody, matematicheskiye modeli. – 2009. – № 29. – S. 132–154.
11. Rean A. A. Psikhologiya adaptatsii lichnosti. Analiz. Teoriya. Praktika. – SPb. : Praym Evroznak, 2006. – 479 s.
12. Remshmidt Kh. Podrostkovyy i yunosheskiy vozrast: Problemy stanovleniya lichnosti. – M. : Mir, 1994.
13. Rodzhers K. R. Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovleniye cheloveka. – M. : Univer, 1994. – 480 s.
14. Siomichev A. V. Psikhologicheskoye osobennosti adaptatsii studentov. – SPb., 1995.
15. Shagivaleeva G. R. Odinochestvo i ego perezhivaniya studentami. – Elabuga : Almedia, 2007. – 157 s.
16. Peplau L. A., D. Perlman. Perspectives on loneliness // Loneliness. A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy, 1982. – P. 1–18.

УДК 376.1:796
ББК 4511.66

ГРНТИ 77.03.11

Код ВАК 13.00.04

Брызгалова Светлана Олеговна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sv-bryzga@mail.ru.

Сазонов Никита Игоревич,

магистрант, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620078, г. Екатеринбург, ул. Коминтерна, 1; e-mail: sazonov.tab@gmail.com.

Сазонова Светлана Леонидовна,

кандидат педагогических наук, доцент, Екатеринбургский институт физической культуры (филиал) Уральского государственного университета физической культуры; 620146, г. Екатеринбург, ул. Шаумяна, 85; e-mail: eifk@mail.ru.

Энгин Юлия Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления в сфере физической культуры и спорта, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620078, г. Екатеринбург, ул. Коминтерна, 1; e-mail: 919ter@mail.ru.

**РЕАБИЛИТАЦИЯ И АБИЛИТАЦИЯ ИНВАЛИДОВ В ПРОЦЕССЕ
ФИЗИКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МУНИЦИПАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инвалиды; лица с ограниченными возможностями здоровья; абилитация инвалидов; реабилитация инвалидов; адаптивная физическая культура; физическое воспитание.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассмотрены понятия «реабилитация» и «абилитация» лиц с ограниченными возможностями здоровья, «адаптивная физическая культура». Представлена оценка востребованности у целевых групп площадок для абилитации и реабилитации инвалидов, занятий адаптивной физической культурой, подготовки и выполнения нормативов испытаний (тестов) Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) в муниципальных образованиях Свердловской области. Определено соответствие материально-технической базы, существующей в муниципальных образованиях Свердловской области, требованиям по организации физкультурно-оздоровительной деятельности для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с нозологическими группами. Выявлено соответствие кадрового обеспечения, существующего в муниципальных образовательных учреждениях Свердловской области, требованиям по организации физкультурно-спортивной деятельности для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Показано что достижение данных целевых значений находится в прямой корреляции с определением условий для организации в муниципальных образованиях Свердловской области площадок для абилитации инвалидов, занятий адаптивной физической культурой, подготовки и выполнению нормативов испытаний (тестов) Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) лицами с ограниченными возможностями здоровья.

На основе проведенного исследования авторы выделяют два основных направления деятельности для решения поставленных задач: развитие материально-технической базы, в частности, адаптация существующих физкультурно-спортивных сооружений для занятий физической культурой и адаптивной физической культурой инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, и повышение уровня компетенции работников в сфере физической культуры и спорта.

Bryzgalova Svetlana Olegovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Sazonov Nikita Igorevich,

Master's Degree Student, Ural Federal University n.a. the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Sazonova Svetlana Leonidovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ekaterinburg Institute of Physical Education, Branch of Ural State University of Physical Education, Ekaterinburg, Russia.

Engin Yulia Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Management of the Sphere of Physical Education and Sport, Ural Federal University n.a. the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**REHABILITATION AND ABILITATION OF DISABLED
WITH THE HELP OF PHYSICAL ACTIVITY IN MUNICIPAL
EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

KEYWORDS: disabled; person with disabilities; abilitation of disabled; rehabilitation of disabled; adaptive physical education; physical education.

ABSTRACT. The article defines the notions of “rehabilitation” and “abilitation” of disabled people and “adaptive physical education”. The demand for the abilitation and rehabilitation sports grounds among the target audience is estimated; there grounds may be used for different physical activities and to reach classifying standards of the All-Russia Sports Complex “Ready for Labor and Defence” (GTO) in municipal educational establishments in Sverdlovsk Region. The study analyzes logistical basis of the municipal educational establishments in Sverdlovsk region and their conformity to the requirements to physical rehabilitation of disabled of different groups. It is found out that human resourcing of municipal educational establishments in Sverdlovsk region conforms to the requirements to physical rehabilitation of disabled. It is shown that these parameters are in direct correlation with the conditions for rehabilitation, physical education and the results of classifying standards of GTO by disabled people in municipal educational establishments in Sverdlovsk region.

On the basis of this research the authors single out two main directions in the solution of the problems: development of logistics, especially renovation of the existing sports grounds to make them accessible to disabled and education of the physical education and sports personnel.

Принятие в 2012 г. федерального закона «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» стало не только свидетельством признания государством социальных и экономических прав инвалидов, но и необходимым условием для создания правовых гарантий обеспечения полного участия инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья во всех сферах жизни общества: гражданской, политической, экономической, социальной, культурной. В соответствии с п. 5, ст. 30 Конвенции ООН инвалидам гарантируется участие наравне с другими в культурной жизни, проведении досуга и отдыха и занятии спортом. При реализации данных принципов в свете положений Конвенции о правах инвалидов закономерным этапом стала разработка нормативов для лиц с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивающая возможность равного с другими участия в проекте. Необходимость подготовки к выполнению нормативов испытаний (тестов) ВФСК ГТО является серьезным стимулом для приобщения лиц с ограниченными возможностями здоровья к регулярным занятиям физической культурой и спортом, адаптивной физической культурой. Тем самым ВФСК ГТО может рассматриваться в качестве одного из инструментов в комплексной реабилитации и абилитации инвалидов. При этом включение ВФСК ГТО в систему комплексной реабилитации и абилитации инвалидов наравне с адаптивной физической культурой ставит проблему совершенствования материально-технической базы (создание мест/условий для подготовки и выполнения нормативов испытаний ВФСК ГТО) и кадрового обеспечения (дополнительное обучение специалистов в области физической культуры).

В связи с выше обозначенным, целью исследования стал анализ условий по организации площадок для абилитации инвалидов, занятий адаптивной физической культурой, подготовки и выполнения нормативов испытаний (тестов) Всероссийского

физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) лицами с ограниченными возможностями здоровья.

В контексте достижения цели исследования была проведена оценка востребованности у целевых групп площадок для абилитации инвалидов, занятий адаптивной физической культурой, подготовки и выполнения нормативов испытаний (тестов) Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) в муниципальных образованиях Свердловской области. Определено соответствие материально-технической базы, существующей в муниципальных образованиях Свердловской области, требованиям по организации физкультурно-оздоровительной деятельности для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с назологическими группами. Выявлено соответствие кадрового обеспечения, существующего в муниципальных образованиях Свердловской области, требованиям по организации физкультурно-спортивной деятельности для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Процесс интеграции инвалидов в общество связан с организацией их реабилитации и абилитации. В соответствии с Федеральным законом ФЗ-181 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» реабилитация инвалидов – это система и процесс полного или частичного восстановления способностей инвалидов к бытовой, общественной, профессиональной и иной деятельности.

Абилитация инвалидов – система и процесс формирования отсутствовавших у инвалидов способностей к бытовой, общественной, профессиональной и иной деятельности.

Целью реабилитации и абилитации инвалидов является устранение или возможно более полная компенсация ограничений жизнедеятельности инвалидов, их социальная адаптация, включая достижение ими материальной независимости и интеграцию в общество [181-ФЗ ст.9].

Выделяются следующие основные направления реабилитации и абилитации инвалидов:

- медицинская реабилитация, реконструктивная хирургия, протезирование и ортезирование, санаторно-курортное лечение;
- профессиональная ориентация – общее и профессиональное образование, профессиональное обучение, содействие в трудоустройстве (в том числе, на специальных рабочих местах), производственная адаптация;
- социально-средовая, социально-педагогическая, социально-психологическая и социокультурная реабилитация, социально-бытовая адаптация;
- физкультурно-оздоровительные мероприятия, спорт.

Законодательно закрепляется связь процесса реабилитации и абилитации с созданием доступной среды: реализация основных направлений реабилитации и абилитации инвалидов предусматривает использование инвалидами технических средств реабилитации, создание необходимых условий для беспрепятственного доступа инвалидов к объектам социальной, инженерной, транспортной инфраструктур и пользования средствами транспорта, связи и информации, а также обеспечение инвалидов и членов их семей информацией по вопросам реабилитации, абилитации инвалидов.

В соответствии со статьей 11.1 181-ФЗ к техническим средствам реабилитации инвалидов относятся устройства, содержащие технические решения, в том числе специальные, используемые для компенсации или устранения стойких ограничений жизнедеятельности инвалида.

Техническими средствами реабилитации инвалидов являются:

- специальные средства для самообслуживания;
- специальные средства для ухода;
- специальные средства для ориентирования (включая собак-проводников с комплектом снаряжения), общения и обмена информацией;
- специальные средства для обучения, образования (включая литературу для слепых) и занятий трудовой деятельностью;
- протезные изделия (включая протезно-ортопедические изделия, ортопедическую обувь и специальную одежду, глазные протезы и слуховые аппараты);
- специальное тренажерное и спортивное оборудование, спортивный инвентарь;
- специальные средства для передвижения (кресла-коляски).

Следовательно, в качестве одного из критериев оценки возможности создания

площадок для абилитации инвалидов, занятий адаптивной физической культурой, подготовки и выполнению нормативов испытаний (тестов) Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) лицами с ограниченными возможностями здоровья в муниципальных образованиях Свердловской области выступает наличие специального спортивного оборудования.

В Свердловской области по состоянию на начало 2017 г. проживает 4 330 000 человек, из них трудоспособного населения – 2 117 340 человек (49%), инвалидов – 325 000 человек (7,5%), в том числе детей-инвалидов – 17 000 человек (0,4%). Столь значительное количество инвалидов определяет необходимость разработки и реализации в регионе системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов.

В свете заявленных показателей актуальным стала оценка реабилитационного и абилитационного потенциала существующего материально-технического и кадрового обеспечения сферы физической культуры и спорта в муниципальных образованиях Свердловской области, а также выработка рекомендаций по организации деятельности в комплексной системе реабилитации, с целью создания условия для организации площадок для абилитации инвалидов, занятий адаптивной физической культурой, подготовки и выполнению нормативов испытаний (тестов) Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) лицами с ограниченными возможностями здоровья.

При анализе соответствия материально-технической базы требованиям доступности были выделены следующие основные проблемы, существующие в муниципальных образованиях Свердловской области:

1. Отсутствие или незначительное количество спортивных объектов для занятий физической культурой и спортом, соответствующих требованиям доступности для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Так, в 12 муниципальных образованиях из рассмотренных нами отсутствуют спортивные сооружения, отвечающие требованиям доступности для инвалидов.

2. Спортивные объекты, отнесенные к числу доступных, являются доступными частично, то есть доступны для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья не всех назологических групп, или доступны условно, то есть использование данного объекта возможно только при оказании помощи инвалиду или лицу с ограниченными возможностями здоровья со сторо-

ны сотрудника учреждения. Так, например, в городе Каменске-Уральском из 41 спортивного сооружения, отнесенных к числу доступных, лишь одно доступно полностью, 22 доступны частично, 18 доступны условно.

При анализе кадрового обеспечения типичным является отсутствие или незначительная доля специалистов, имеющих профессиональное образование в сфере адаптивной физической культуры.

Целевыми показателями Комплексной программы Свердловской области «Доступная среда» на 2014–2020 гг. являются:

- доля приоритетных объектов, доступных для инвалидов и других маломобильных групп населения в сфере физической культуры и спорта, в общем количестве приоритетных объектов в сфере физической культуры и спорта в Свердловской области (планируемым результатом является достижение данным показателем к 2020 г. уровня 73,6%);

- доля лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в возрасте от 6 до 18 лет, систематически занимающихся физической культурой и спортом, в общей численности данной категории населения в Свердловской области (к 2020 г. данный показатель должен достичь 57%);

ЛИТЕРАТУРА

1. Брызгалова С. О., Тенкачева Т. Р. Актуальные проблемы подготовки педагогических кадров к реализации инклюзивного образования в Свердловской области // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 11. – С. 127–131.
2. Брызгалова С. О., Тенкачева Т. Р. Физическое воспитание обучающихся в контексте укрепления физического здоровья и социального благополучия // Мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные подходы к формированию физической культуры личности в процессе внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО)» (19 декабря 2015 г.) / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – С. 33–35.
3. Брызгалова С. О., Тенкачева Т. Р. Создание условий подготовки детей и подростков с различными формами дизонтогенеза к выполнению нормативов ВФСК ГТО в условиях инклюзивного образования // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 1. – С. 51–54.
4. Ваганова И. Ю., Биктуганова М. Ю., Казанцев С. В., Разумова А. В., Харитонова Е. В. Ментальное пространство физической культуры: психолингвистический аспект формирования здорового образа жизни // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 1. – С. 97–99.
5. Ваганова И. Ю., Терентьев А. Е. Внедрение всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) в систему образования: к вопросу об изменении государственных образовательных стандартов // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 1. – С. 62–66.
6. Ваганова И. Ю., Рапопорт Л. А., Терентьев А. Е., Харитонова Е. В. Роль комплекса ГТО в развитии физической культуры населения Свердловской области // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 6. – С. 216–223.
7. Государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosmintrud.ru/ministry/programms/3/0>.
8. Демина О. В., Зяблицев А. В., Перлова Ю. В., Тенкачева Т. Р. Особенности реализации программы по дисциплине «Физическая культура» с обучающимися с тяжелыми нарушениями речи // Актуальные подходы к осуществлению комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов в процессе физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности : мат-лы всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2017. – 158 с.
9. Концепция формирования и развития системы социальной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, в Свердловской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ocri.ru/upload/userfile/Koncepciya_soc.reabilitaciya_SO.pdf.
10. Луковенко Т. Г., Тенкачева Т. Р. Проблемы подготовки детей и подростков с нарушениями речи к выполнению нормативов ВФСК ГТО в условиях инклюзивного образования // Мат-лы всерос. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы и подходы к внедрению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО)» (20 ноября 2014 г.) / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014. – С. 72–75.
11. Постановление Правительства РФ № 1297 от 1 декабря 2015 г. «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы» [Электронный ресурс]. – Режим

- доля специалистов, прошедших обучение и повышение квалификации по вопросам реабилитации и социальной интеграции инвалидов, среди специалистов, занятых в этой сфере в Свердловской области (данный показатель к 2020 г. должен составить 100%).

Достижение данных целевых значений находится в прямой корреляции с определением условий для организации в муниципальных образованиях Свердловской области площадок для абилитации инвалидов, занятий адаптивной физической культурой, подготовки и выполнения нормативов испытаний (тестов) Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Двумя основными направлениями деятельности для решения поставленных задач должны стать развитие материально-технической базы, в частности, адаптация существующих физкультурно-спортивных сооружений для занятий физической культурой и адаптивной физической культурой инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, и повышение уровня компетенции работников в сфере физической культуры.

доступа: <https://rosmintrud.ru/docs/government/170>.

12. Постановление Правительства Свердловской области от 22.01.2014 № 23-ПП «Об утверждении комплексной программы Свердловской области “Доступная среда” на 2014–2020 годы».

13. Суетин П. С., Терентьев А. Е. Роль проектирования мероприятий ВФСК ГТО в формировании профессиональной направленности студентов педагогических вузов // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 4. – С. 98–103.

14. Терентьев А. Е. Опыт свердловской области и перспективы совершенствования организации мероприятий по внедрению комплекса ГТО среди обучающихся образовательных организаций // Вестник спортивной истории. – 2016. – № 1 (3). – С. 23–28.

REFERENCES

1. Bryzgalova S. O., Tenkacheva T. R. Aktual'nye problemy podgotovki pedagogicheskikh kadrov k realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya v Sverdlovskoy oblasti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 11. – С. 127–131.

2. Bryzgalova S. O., Tenkacheva T. R. Fizicheskoe vospitanie obuchayushchikhsya v kontekste ukrepleniya fizicheskogo zdorov'ya i sotsial'nogo blagopoluchiya // Mat-ly Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Aktual'nye podkhody k formirovaniyu fizicheskoy kul'tury lichnosti v protsesse vnedreniya Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone» (GTO)» (19 dekabrya 2015 g.) / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2015. – С. 33–35.

3. Bryzgalova S. O., Tenkacheva T. R. Sozdanie usloviy podgotovki detey i podrostkov s razlichnymi formami dizontogeneza k vypolneniyu normativov VFSK GTO v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 1. – С. 51–54.

4. Vaganova I. Yu., Biktuganova M. Yu., Kazantsev S. V., Razumova A. V., Kharitonova E. V. Mental'noe prostranstvo fizicheskoy kul'tury: psikhologicheskii aspekt formirovaniya zdorovogo obraza zhizni // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. – 2018. – № 1. – С. 97–99.

5. Vaganova I. Yu., Terent'ev A. E. Vnedrenie vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone» (GTO) v sistemu obrazovaniya: k voprosu ob izmenenii gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2015. – № 1. – С. 62–66.

6. Vaganova I. Yu., Rapoport L. A., Terent'ev A. E., Kharitonova E. V. Rol' kompleksa GTO v razvitii fizicheskoy kul'tury naseleniya Sverdlovskoy oblasti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 6. – С. 216–223.

7. Gosudarstvennaya programma Rossiyskoy Federatsii «Dostupnaya sreda» na 2011–2020 gody [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://rosmintrud.ru/ministry/programms/3/0>.

8. Demina O. V., Zyablitshev A. V., Perlova Yu. V., Tenkacheva T. R. Osobennosti realizatsii programmy po distsipline «Fizicheskaya kul'tura» s obuchayushchimisya s tyazhelymi narusheniyami rechi // Aktual'nye podkhody k osushchestvleniyu kompleksnoy reabilitatsii i abilitatsii invalidov, v tom chisle detey-invalidov v protsesse fizkul'turno-ozdorovitel'noy i sportivnoy deyatel'nosti : mat-ly vseros. nauch.-prakt. konf. – Ekaterinburg, 2017. – 158 s.

9. Kontseptsiya formirovaniya i razvitiya sistemy sotsial'noy reabilitatsii i abilitatsii invalidov, v tom chisle detey-invalidov, v Sverdlovskoy oblasti [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://ocri.ru/upload/userfile/Koncepciya_soc.reabilitaciya_SO.pdf.

10. Lukovenko T. G., Tenkacheva T. R. Problemy podgotovki detey i podrostkov s narusheniyami rechi k vypolneniyu normativov VFSK GTO v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya // Mat-ly vseros. nauch.-prakt. konf. «Aktual'nye problemy i podkhody k vnedreniyu Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa «Gotov k trudu i oborone» (GTO)» (20 noyabrya 2014 g.) / Ural. gos. ped. un-t. – Ekaterinburg, 2014. – С. 72–75.

11. Postanovlenie Pravitel'stva RF № 1297 ot 1 dekabrya 2015 g. «Ob utverzhdenii gosudarstvennoy programmy Rossiyskoy Federatsii “Dostupnaya sreda” na 2011–2020 gody» [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://rosmintrud.ru/docs/government/170>.

12. Postanovlenie Pravitel'stva Sverdlovskoy oblasti ot 22.01.2014 № 23-PP «Ob utverzhdenii kompleksnoy programmy Sverdlovskoy oblasti “Dostupnaya sreda” na 2014–2020 gody».

13. Suetin P. S., Terent'ev A. E. Rol' proektirovaniya meropriyatiy VFSK GTO v formirovanii professional'noy napravlenosti studentov pedagogicheskikh vuzov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 4. – С. 98–103.

14. Terent'ev A. E. Opyt sverdlovskoy oblasti i perspektivy sovershenstvovaniya organizatsii meropriyatiy po vnedreniyu kompleksa GTO sredi obuchayushchikhsya obrazovatel'nykh organizatsiy // Vestnik sportivnoy istorii. – 2016. – № 1 (3). – С. 23–28.

Максимова Наталья Алексеевна,

аспирант, Кузбасский региональный институт развития профессионального образования; 650070, г. Кемерово, ул. Тухачевского, 38а; e-mail: nat-maksim@mail.ru.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИСТОРИЯ, СОСТОЯНИЕ И РИСКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: особые образовательные потребности; дифференцированное обучение; интегрированное обучение; инклюзивное образование; инклюзии; ограниченные возможности здоровья.

АННОТАЦИЯ. В статье кратко представлена в историческом аспекте динамика отношения общества и государства к людям с отклонениями в развитии. Авторы стремились сопоставить и охарактеризовать основные виды обучения людей с особыми образовательными потребностями в современных условиях отечественного образования. Проведена систематизация разных подходов к исследованию сущностных характеристик обучения лиц с особыми образовательными потребностями. Выявлены основные тенденции развития инклюзивного образования в России. Установлены наиболее распространенные проблемы внедрения интегрированного обучения в образовательную организацию. Авторы приходят к выводу, что проблема отношения общества и государства к людям с отклонениями в развитии была актуальна на всех этапах функционирования отечественной системы образования. Развитие инклюзивного образования в России должно реализовываться постепенно и основываться на планировании и реализации системы последовательных мер, обеспечивающих соблюдение требований к организации этой деятельности. Недопустимым является формальный подход в данном вопросе, выражающийся в закрытии специальных (коррекционных) учреждений и фактически безальтернативном переводе детей с особыми образовательными потребностями в образовательные организации общего типа. Необходимо в образовательной организации создать необходимые условия для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и построить образовательное пространство так, чтобы оно соответствовало различным потребностям всех обучающихся.

Maksimova Natalia Alekseevna,

Post-graduate Student, Kuzbass Regional Institute of Professional Education Development, Kemerovo, Russia.

INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA: HISTORY, STATUS, AND RISKS

KEYWORDS: special educational needs; differentiated learning; integrated learning; inclusive learning; inclusive education; inclusion; disabilities.

ABSTRACT. The article briefly presents the historical aspect of the dynamics of the attitude of society and the state to people with developmental disabilities. The authors sought to compare and characterize the main types of education of people with special educational needs in the modern conditions of domestic education. Classification of different approaches to the study of the essential characteristics of training of persons with special educational needs is undertaken. The main trends in the development of inclusive education in Russia are revealed. The most common problems of the implementation of integrated learning in the educational establishments are identified. The authors come to the conclusion that the problem of the attitude of society and the state to people with disabilities was relevant at all stages of the functioning of the domestic education system. The development of inclusive education in Russia should be implemented gradually and be based on the planning and implementation of a system of consistent measures to ensure compliance with the requirements for the organization of this activity. A formal approach to this issue is unacceptable, which is expressed in the closure of special (correctional) institutions and in fact there is no alternative to the transfer of children with special educational needs to educational institutions of a General type. It is necessary to create the suitable conditions for the education of children with disabilities in the educational organization and to build an educational space so that it meets different needs of all students.

Введение

Сегодня в России стремительно развивается практика инклюзивного образования, которая меняет условия обучения и образовательную среду в образовательных организациях так, чтобы любой человек (ребенок) с любыми отличиями в здоровье или развитии смог обучаться вместе с другими людьми (детьми). Как известно, долгие годы в России обучение детей, имеющих недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, осуществлялось в специальных (коррекционных) школах, где были надлежащие (необходимые, специаль-

но созданные) условия для такого обучения и коррекции нарушений в развитии.

Результаты исследования

В исследовании российской системы специального образования принято выделять пять периодов эволюции отношения общества и государства к людям с отклонениями в развитии [2; 7; 8; 11]. В течение долгого периода общество прошло исторически сложившийся путь от ненависти до терпимости, от изоляции к партнерству, от отчуждения к интеграции лиц с отклонениями в развитии. Ретроспективно основные периоды развития отношения общества и

государства к людям с отклонениями в развитии следующие:

I. Обретение ребенком-инвалидом права на жизнь (X в. – нач. XVIII в.).

II. Обретение права на признание (XVIII в. – нач. XIX в.).

III. Обретение глухими, слепыми и умственно отсталыми детьми права на специальное обучение (нач. XIX в. – 30-е гг. XX в.).

IV. Обретение законодательно гарантированного права на специальное образование большинством детей с физическими и умственными недостатками (30-е гг. XX в. – 1991 г.).

V. Обретение детьми с отклонениями в развитии равной со всеми возможности получения качественного образования (1990 г. – по настоящее время) [19].

Начальным периодом условно считается время христианизации Руси и возникновения первых монастырских приютов. Указы Петра I, запрещающие умерщвлять детей с врожденными дефектами (1704 г.); повелевающие повсеместно открывать церковные приюты и госпитали для оказания помощи сиротам, нищим и убогим (1715 г.).

Второй период характеризуется призреванием (призреть кого-то (*устар.*) – дать приют и пропитание) государства и общества к людям с отклонениями в развитии, обретением инвалидами права на социальную опеку. Под руководством императора Александра I открываются первые специальные школы (в Петербурге для глухих – 1806 г. и для слепых – 1807 г.).

Третий период отличается тем, что осознание возможности обучения детей с отклонениями в развитии сменяется на признание их права на образование. Этот период считается временем становления системы специального образования (1806–1930) – создается сеть специальных образовательных учреждений трех видов (для слепых, глухих и умственно отсталых детей), и после революции 1917 г. система специального образования впервые становится частью государственной образовательной системы [8; 14]. Специальные образовательные учреждения находились под тотальным контролем государства и были обособлены от других образовательных институтов. Специальными образовательными учреждениями стали закрытые школы-интернаты круглогодичного содержания, в которых дети с отклонениями в развитии оказались в полной изоляции от общества, семьи, нормально развивающихся сверстников.

В это же время в России открываются первые детские сады, работающие по системе М. Монтессори, которая во главу воспитания ставила индивидуальность.

Основное внимание педагогов в этой системе было направлено не только на развитие мелкой моторики, чувств (зрение, слух, вкус, обоняние, осязание), но и на воспитание самостоятельности ребенка. Система Монтессори стимулировала в ребенке собственную активность к развитию, заложенный потенциал. Однако в 1926 г. данная педагогическая система была запрещена большевиками [17].

С начала XX в. и в течение 70 лет в России теорией и практикой образования детей с трудностями в обучении, или «нетипичных детей», занимались специалисты в области дефектологии. Вместе с дефектологией изучением «нетипичных» детей в одно время занималась педология. Результаты исследования в этой научной отрасли выявили и дали обоснования обусловленности «дефективности» детей биологическими и социальными факторами, влиянию наследственности на развитие нарушения, прогноз развития конкретного ребенка с индивидуальной физиологией и генетической структурой, динамику личности в конкретных социальных условиях [14]. Педология и дефектология взаимосвязаны были не только общностью теории, но и образовательной практикой. Огромный вклад в развитие обеих наук внесли знаменитые ученые начала XX в., такие как В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, В. П. Кащенко, В. Г. Россолимо и другие. Однако в 1936 г. педология перестала быть одной из ведущих наук, занимающихся изучением детей с отклонениями в развитии, были репрессированы ученые-педологи, ликвидирована педологическая специальность, запрещены учебники и научные работы [14]. Дефектология в 20-30-е гг. XX в. была отделена от педологии, сохранив и приумножив достижения в научных направлениях, которым дала начало педология.

Четвертый период вполне оправданно принято считать этапом эффективного развития и совершенствования государственной системы специального образования, возникновение новых типов специальных школ и новых видов специального обучения. В 1950–1960-е гг. осуществляется дифференциация системы специального образования, ее структурное усовершенствование, переход от трех к восьми типам специальных школ и пятнадцати типам специального школьного обучения. В массовых школах, с конца 1970-х – начала 1980-х гг. открываются специальные классы для детей с задержкой психического развития и первые экспериментальные классы для умственно отсталых [10].

В период с конца 1980-х – начала 1990-х гг.

движение Монтессори переживает период возрождения. Этот период делится на два этапа: первый этап («движения вширь») – до конца 1990-х гг. – восприятие опыта зарубежных коллег и обращение к опыту России начала XX в.; второй этап «движение вглубь» начинается с конца 1990-х гг. – углубленное осмысление наследия Монтессори, первые научные исследования и серьезные учебные пособия [17; 20].

Пятый период – с начала 1990-х гг. Россия признает интеграцию перспективным направлением развития системы образования, и государство предоставляет детям с особыми образовательными потребностями право выбора специального или интегрированного обучения. Россия присоединяется к важным международным документам – Саламанкской декларации «О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями» (Всемирная конференция г. Саламанка, Испания, 1994 г.); Дакарской декларации, принятой в рамках глобального движения «Образование для всех» (Всемирный форум по образованию г. Дакар, Сенегал, 2000 г.); Конвенции о правах инвалидов (Генеральная Ассамблея ООН, 2006 г.) [3; 4; 16]. В Саламанкской декларации приоритетной задачей образовательной политики было объявлено создание включающего (инклюзивного) образования – как образование для всех детей, несмотря на физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности [16].

В мае 2012 г. на территории Российской Федерации была ратифицирована Конвенция ООН о правах инвалидов и в этом же году впервые в федеральном законе «Об образовании в РФ» зафиксировано право детей с ограниченными возможностями здоровья на специальные образовательные условия и введены понятия «инклюзивное образование» (обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей») и «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (обучающийся с ОВЗ)» (физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий) [18]. Основная цель инклюзивного образования – предоставление права выбора ребенком и его родителями вида образования и создание необходимых условий для достижения

успеха в образовании всеми без исключения детьми. Категория «обучающийся с ОВЗ» определена не с точки зрения ограничений по здоровью, а с точки зрения необходимости создания специальных условий для получения образования.

Вполне очевидно, что в истории развития отношения общества и государства к людям с отклонениями в развитии чередовались периоды ненависти и терпимости, изоляции и партнерства, отчуждения, отстраненности и интеграции. Проведенный анализ позволяет утверждать, что в результате эволюции отношение общества к особому детству, понимания места нетипичных детей в обществе стало определяющим вектором развития инклюзивного образования в России.

Проведенный в ходе исследования анализ научных работ, нормативно-правовой документации, методических материалов позволил нам прийти к следующему выводу: в настоящее время в России применяются три вида обучения лиц с особыми образовательными потребностями:

– дифференцированное обучение с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с задержкой психического развития в специальных (коррекционных) учреждениях I–VIII видов;

– интегрированное обучение в специальных классах (группах) в образовательных организациях;

– инклюзивное обучение, когда обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья обучаются в классе вместе с обычными детьми.

Сегодня все чаще дифференцированное обучение в специальных учреждениях детей с особыми образовательными потребностями пытаются заменить интегрированным, которое осуществляется в общеобразовательных учреждениях в едином потоке с нормально развивающимися детьми. Ученые в области специального образования (С. В. Алехина, Е. В. Кулагина, Н. Н. Малофеев) высказываются серьезно опасения относительно правильности данной тенденции [1; 5; 12]. Мы разделяем мнение Е. В. Кулагиной, что пренебрежительное отношение к дифференцированному обучению в специальных учреждениях для лиц с особыми образовательными потребностями создает угрозу не только для его дальнейшего развития, но и для существования в целом.

Преимущества дифференцированного обучения для лиц с особыми образовательными потребностями, благодаря которым они смогли выучиться и реализовать себя как полноправные граждане страны, достаточно очевидны:

– удовлетворение потребностей в ме-

дицинских и педагогических услугах;

- создание комплексной системы социальной защиты;
- оказание эффективной помощи.

С. В. Алёхина особо подчеркивает, что «тенденции к интеграционным подходам в системе специального образования на российской почве возникает под явным влиянием западных образцов ... поспешное широкое внедрение идей интеграции, а тем более попытки подмены системы специального образования тотальной интеграцией могут привести не к равенству прав, а к потере детьми с особыми образовательными потребностями возможности получить адекватное образование» [1].

Сторонники дифференцированного обучения в специальных учреждениях обоснованно отмечают, что пока отсутствуют нормальные условия для перехода на интегрированную и инклюзивную форму обучения, специализированные учреждения надо сохранять и наладить взаимодействие всех этих форм.

Вместе с тем, недостатки дифференцированного обучения в специальных учреждениях бесспорны: социальная маркировка лиц с особыми потребностями как ребенка с дефектом, изоляция нетипичных детей от здоровых, отсутствие механизмов адаптации к жизни в социуме, жесткость и безвариантность форм получения образования в спецшколе. Обычно в специальной школе коррекционно-педагогическая работа строится с целью максимально приблизить физическое и психическое развитие учащегося к «норме».

Основными недостатками интеграции как формы объединения, по мнению целого ряда исследователей (С. В. Алёхина, Н. А. Ляпкина, Н. Н. Малофеев, Е. М. Садова, С. К. Севастьянова и другие), выступают: непригодность образовательной среды к нуждам инвалидов и ее несоответствие образовательным потребностям этих детей, а также то, что интегрированное образование не меняет систему образования, остающуюся в целом неизменной [1; 6; 12; 15].

Краткая характеристика разных подходов к обучению детей с особыми образовательными потребностями представлена в таблице 1.

Проведенный анализ научной литературы (С. В. Алехина, Л. Н. Блинова, Н. А. Першина, Е. В. Резникова, Е. М. Садова и другие) позволил нам установить, что существуют следующие наиболее распространенные проблемы внедрения интегрированного обучения в образовательную организацию:

- отсутствие архитектурной доступности учреждения для лиц с ограниченными

возможностями здоровья;

- недостаточная материально-техническая база учреждения;
- недостаточная обеспеченность учебниками, учебно-методическими комплектами, методическими пособиями, программами;
- недостаточный уровень теоретической и практической подготовки педагогов;
- отсутствие толерантной среды в учреждении.

Как известно, образование в России сегодня переживает переход от интегрированного к инклюзивному обучению. В современной социальной практике прочно укрепился термин «инклюзия»: принято говорить об инклюзивной среде, инклюзивном образовании, инклюзивных стратегиях в различных сферах функционирования общества. Вместе с тем приходится отметить, что единого мнения по поводу того, что есть инклюзия по своей сути, до сих пор не сложилось.

При инклюзивном подходе, необходимо в образовательной организации создать оптимальные условия для каждого обучающегося с ограниченными возможностями здоровья. На наш взгляд, на данный момент происходит перемещение обучающегося с особыми образовательными потребностями из образовательной организации, где имеется все необходимое оборудование, а главное – квалифицированные специалисты, в непригодную для него образовательную организацию, не соответствующую его возможностям и особым потребностям. К сожалению, при таком подходе нарушается право на качественное образование, потому что не все обучающиеся с ОВЗ могут быть полностью включены в образовательный процесс. Так как не происходит изменений в организации системы образования, то есть в программах, методиках, стратегиях обучения, не создаются условия, отвечающие особым образовательным потребностям. В этом случае положение обучающегося не только не улучшается, но и нередко существенно ухудшается. Без наличия организационных изменений, материальной базы и квалифицированных специалистов в образовательной организации система образования не готова к широкой реализации инклюзивного образования. Мы согласны, с мнением Н. Н. Малофеева, что «российская школа реально готова пока только к формальной интеграции, являющейся новой скрытой формой дискриминации». Исследователь-практик справедливо указывает на опасность разрушения складывающейся десятилетиями системы специального образования [11].

Таблица 1

Характеристика подходов к обучению лиц с особыми образовательными потребностями

Дифференцированное	Интегрированное	Инклюзивное
обучение		
<ul style="list-style-type: none"> – в отдельной организации, осуществляющей образовательную деятельность вместе со сверстниками, которые имеют схожие проблемы в психофизическом развитии; – внимание педагога направлено на всех обучающихся; – коррекционно-педагогическая работа строится, чтобы развитие приблизить к «норме»; – жесткость и безвариантность форм получения образования; – маркировка (клеймо) «с дефектом» 	<ul style="list-style-type: none"> – в образовательной организации, но в отдельном классе/группе совместно со сверстниками, имеющими схожие проблемы в психофизическом развитии; – внимание направлено на проблемных, «особых» обучающихся; – изменение ребенка с проблемами и адаптация к требованиям системы, которая остается неизменной; – возможно использование специальных методов обучения; – не все обучающиеся могут быть включены в образовательную среду 	<ul style="list-style-type: none"> – в образовательной организации совместно с нормально развивающимися сверстниками в одном классе, группе; – внимание педагога направлено на всех обучающихся; – изменение условий в образовательной организации с учетом образовательных потребностей обучающихся; – качественное обучение и воспитание всех
социализация		
<ul style="list-style-type: none"> – отсутствие механизмов адаптации к жизни в социуме; – изоляция от общества 	<ul style="list-style-type: none"> – ассимиляция обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью под условия социальной системы; – частичное вхождение обучающегося с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в группу обычных детей 	<ul style="list-style-type: none"> – трансформация социальных условий, включение всех участников; – включение обучающегося с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в социальную жизнь
достоинства		
<ul style="list-style-type: none"> – удовлетворение потребностей в медицинских и педагогических услугах; – создание комплексной системы социальной защиты; – получение эффективного коррекционного обучения; – разработаны специальные методики обучения; – подготовлены педагогические кадры 	<ul style="list-style-type: none"> – приспособление к коллективу – возможность общаться с нормально развивающимися сверстниками; – обучаются совместно с нормальными, живут дома, не оторванные от родителей, братьев, сестер, как настоящие члены семьи; – приобретение социальных навыков 	<ul style="list-style-type: none"> – система образования подстраивается под каждого обучающегося, учитывая все его особенности, и создаются условия для него; – развивает равные права и возможности, избегание стереотипов дискриминационного характера; – личностное развитие и приобретение социальных навыков; – развитие самостоятельности и самоопределения; – гармонично развиваться в соответствии с собственными возможностями; – свобода выбора в реализации различных социальных функций и ролей; – возможность общаться с нормально развивающимися сверстниками
недостатки		
<ul style="list-style-type: none"> – социальная маркировка ребенка с особыми образовательными потребностями как ребенка с дефектом; – изоляция нетипичных детей от здоровых; – жесткость и безвариантность форм получения образования 	<ul style="list-style-type: none"> – неприспособленность образовательной среды к нуждам инвалидов; – не созданы условия, отвечающие особым образовательным потребностям; – система образования остается неизменной 	<ul style="list-style-type: none"> – лишает возможности получения эффективного коррекционного обучения; – не разработаны методики обучения; – не подготовлены педагогические кадры

Инклюзивное образование, являясь одновременно инновацией, ресурсом и социальным благом, несет в себе риски, отмечают Н. Н. Малофеев и Н. М. Назарова, предупреждая об опасности «немедленной тотальной инклюзии» и «безудержного восхваления ее прелестей». Оно рискогенно, как и любой вид инновационной деятельности, поскольку внедряется в условиях дезорганизованного (бессистемного) процесса модернизации образования, ресурсных ограничений и социальной неопределенности [12; 13].

Таким образом, анализируя мнения ученых по данной проблеме, мы выяснили, что все они признают значимость инклюзивного образования для обучающихся с ОВЗ, так как оно включает таких детей в общество и дает им в полной мере реализовать свои права. Инклюзивное образование – процесс интеграции, который предполагает доступность образования для всех и построение образовательного пространства, которое соответствует различным потребностям всех обучающихся. Идея принятия индивидуальности каждого обучающегося является основой в практике инклюзивного обучения, поэтому обучение в образовательной организации должно быть организовано так, чтобы удовлетворить любые особые образовательные потребности детей.

Анализируя различные трактовки, термин «инклюзивное образование» затрагивает более глубокие процессы: обучающемуся с особыми образовательными потребностями не просто предоставляется право посещать обычную образовательную организацию, но и создаются необходимые специальные условия. Существенная разница инклюзивного образования от интеграции заключается в том, что разные обучающиеся проходят обучение в одном классе, а не в специально выделенной группе (классе), также меняется отношение администрации

и педагогических работников образовательной организации к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и их родителям. В стратегическом отношении инклюзивное образование должно затрагивать не только отдельные элементы на уровне образовательных организаций, где вводится инклюзия, но и затрагивать всю систему образования.

Заключение

Таким образом, проблема отношения общества и государства к людям с отклонениями в развитии была актуальна на всех этапах становления и развития системы образования. Развитие инклюзивного образования должно осуществляться постепенно, на основе планирования и реализации системы последовательных мер, обеспечивающих соблюдение перечисленных требований к организации этой деятельности. Недопустимым является формальный подход к решению данного вопроса, выражающийся в массовом закрытии коррекционных образовательных учреждений и фактически безальтернативном переводе детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные организации общего типа без предварительного создания в них необходимых условий для организации обучения детей этой категории. Такой подход не только не позволит обеспечить полноценную интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации общего типа, но и негативно скажется на качестве работы образовательной организации с нормативно развивающимися обучающимися. Более того, подобные меры могут привести к нарушению предусмотренных законодательством прав детей на получение образования в соответствующих их возможностям условиях и прав родителей (законных представителей).

ЛИТЕРАТУРА

1. Алёхина С. В. Развитие инклюзивного образования в России // Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: состояние и перспективы : мат-лы Респуб. науч.-практ. конф. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2012. – 202 с.
2. Антропова Ю. Ю. Моделирование системы оказания специальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Уральском регионе: На примере Свердловской области [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003. – 24 с. – Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01002654940#?page=1> (дата обращения: 12.10.2017).
3. Дакарские рамки действий [Электронный ресурс] : приняты Всемирным форумом по образованию Дакар, Сенегал, 26–28 апреля 2000 г. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147r.pdf> (дата обращения: 12.10.2017).
4. Конвенция о правах инвалидов от 13 декабря 2006 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/2565085> (дата обращения: 12.10.2017).
5. Кулагина Е. В. Кризис специального образования для учащихся с инвалидностью [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edit.muh.ru/content/conf/Kulagina.htm> (дата обращения: 10.02.2017).
6. Ляпкина Н. А., Севастьянова С. К. Педагогические особенности инклюзивного образования в высшей школе (на примере РИИ АлтГТУ) // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 1 (56). – С. 148–151.
7. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. – М.: Просвещение, 2009. – 319 с.

8. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом. – М. : Печатный двор, 1996. – Ч. 1 : Западная Европа. – 182 с.
9. Малофеев Н. Н. Становление и развитие государственной системы специального образования в России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996. – 81 с.
10. Малофеев Н. Н. Стратегия и тактика переходного периода в развитии отечественной системы специального образования и государственной системы помощи детям с особыми проблемами // Дефектология. – 1997. – № 6. – С. 3–10.
11. Малофеев Н. Н. Особый ребенок – вчера, сегодня, завтра // Образование и психолого-педагогическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья в XXI веке. – М., 2007. – С. 80.
12. Малофеев Н. Н. Почему интеграция в образовании закономерна и неизбежна [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/wp-content/uploads/2010/0> (дата обращения: 12.10.2017).
13. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. – 2010. – № 1. – С. 77–88.
14. Перевозникова И. В. Специальное образование в России: история, современность и правовые основы // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2012. – Вып. 5. – С. 103–109.
15. Садова Е. М. Возможности инклюзивного образования в формировании управленческой компетентности руководителя школы-интерната [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 836–840. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/86181.htm> (дата обращения: 14.01.2017).
16. Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un.org/russian/document/declarat/salamanka.pdf> (дата обращения: 14.01.2017).
17. Система М. Монтессори: теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. Г. Сорокова. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 384 с.
18. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons> (дата обращения: 12.10.2017).
19. Цыренов В. Ц. Социализация и инкультурация детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях разных типов и видов [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2015. – 43 с. – Режим доступа: http://www.mpsu.ru/sites/default/files/u903/diss/cyrenov/autoref_cyrenov.pdf (дата обращения: 12.10.2017).
20. Янчесова Ю. М. Монтессори-педагогика история и современность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ua.coolreferat.com/Монтессори_педагогика_история_и_современность_часть=2 (дата обращения: 12.10.2017).

REFERENCES

1. Alekhina S. V. Razvitie inkluzivnogo obrazovaniya v Rossii // Inkluzivnoe obrazovanie detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: sostoyanie i perspektivy : mat-ly Respub. nauch.-prakt. konf. – Ufa : Izd-vo BGPU, 2012. – 202 s.
2. Antropova Yu. Yu. Modelirovanie sistemy okazaniya spetsial'noy pomoshchi detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v Ural'skom regione: Na primere Sverdlovskoy oblasti [Elektronnyy resurs] : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2003. – 24 s. – Rezhim dostupa: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01002654940#?page=1> (data obrashcheniya: 12.10.2017).
3. Dakarskie ramki deystviy [Elektronnyy resurs] : prinyaty Vsemirnym forumom po obrazovaniyu Dakar, Senegal, 26–28 aprelya 2000 g. – Rezhim dostupa: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147r.pdf> (data obrashcheniya: 12.10.2017).
4. Konventsiya o pravakh invalidov ot 13 dekabrya 2006 g. [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/2565085> (data obrashcheniya: 12.10.2017).
5. Kulagina E. V. Krizis spetsial'nogo obrazovaniya dlya uchashchikhsya s invalidnost'yu [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.edit.muh.ru/content/conf/Kulagina.htm> (data obrashcheniya: 10.02.2017).
6. Lyapkina N. A., Sevast'yanova S. K. Pedagogicheskie osobennosti inkluzivnogo obrazovaniya v vysshey shkole (na primere RII AltGTU) // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2016. – № 1 (56). – S. 148–151.
7. Malofeev H. H. Spetsial'noe obrazovanie v menyayushchemsya mire. Evropa. – M. : Prosveshchenie, 2009. – 319 s.
8. Malofeev H. H. Spetsial'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. – M. : Pечатnyy dvor, 1996. – Ch. 1 : Zapadnaya Evropa. – 182 s.
9. Malofeev H. H. Stanovlenie i razvitie gosudarstvennoy sistemy spetsial'nogo obrazovaniya v Rossii : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 1996. – 81 s.
10. Malofeev H. H. Strategiya i taktika perekhodnogo perioda v razvitii otechestvennoy sistemy spetsial'nogo obrazovaniya i gosudarstvennoy sistemy pomoshchi detyam s osobymi problemami // Defektologiya. – 1997. – № 6. – S. 3–10.
11. Malofeev N. N. Osobyi rebenok – vchera, segodnya, zavtra // Obrazovanie i psikhologo-pedagogicheskaya pomoshch' detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v XXI veke. – M., 2007. – S. 80.
12. Malofeev N. N. Pochemu integratsiya v obrazovanii zakonomerna i neizbezhna [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/wp-content/uploads/2010/0> (data obrashcheniya: 12.10.2017).
13. Nazarova N. M. Integrirovanoe (inkluzivnoe) obrazovanie: genезis i problemy vnedreniya // Sotsi-

al'naya pedagogika. – 2010. – № 1. – S. 77–88.

14. Perevoznikova I. V. Spetsial'noe obrazovanie v Rossii: istoriya, sovremennost' i pravovye osnovy // Vestnik Tomskogo gos. ped. un-ta. – 2012. – Вып. 5. – S. 103–109.

15. Sadova E. M. Vozmozhnosti inkluzivnogo obrazovaniya v formirovanii upravlencheskoy kompetentnosti rukovoditelya shkoly-internata [Elektronnyy resurs] // Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept». – 2016. – Т. 11. – S. 836–840. – Rezhim dostupa: <http://e-koncept.ru/2016/86181.htm> (data obrashcheniya: 14.01.2017).

16. Salamanskaya deklaratsiya i ramki deystviy po obrazovaniyu lits s osobymi potrebnyami, prinyatye Vsemirnoy konferentsiyey po obrazovaniyu lits s osobymi potrebnyami: dostup i kachestvo, Salamanka, Ispaniya, 7–10 iyunya 1994 goda [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.un.org/russian/document/declaration/salamanka.pdf> (data obrashcheniya: 14.01.2017).

17. Sistema M. Montessori: teoriya i praktika : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / M. G. Sorokova. – 3-e izd., ster. – M. : Akademiya, 2006. – 384 s.

18. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru/cons> (data obrashcheniya: 12.10.2017).

19. Tsyrenov V. Ts. Sotsializatsiya i inkul'turatsiya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh raznykh tipov i vidov [Elektronnyy resurs] : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2015. – 43 s. – Rezhim dostupa: http://www.mpsu.ru/sites/default/files/u903/diss/cyrenov/autoref_cyrenov.pdf (data obrashcheniya: 12.10.2017).

20. Yanchesova Yu. M. Montessori-pedagogika istoriya i sovremennost' [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: http://ua.coolreferat.com/Montessori_-pedagogika_istoriya_i_sovremennost'_chast'=2 (data obrashcheniya: 12.10.2017).

УДК 376.37
ББК Ю975.2

ГРНТИ 14.29.29

Код ВАК 19.00.01; 19.00.10

Токарская Людмила Вальерьевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии педагогики и психологии образования, Уральский федеральный университет им. первого президента России Б. Н. Ельцина; 620075, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: liydmil@mail.ru.

Тенкачева Татьяна Рашитовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tenkahceva@mail.ru.

Григорьева Дарья Игоревна,

магистр, Уральский федеральный университет им. первого президента России Б. Н. Ельцина; 620075, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: daria-ekt@bk.ru.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПОДРОСТКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: жизнестойкость личности; подростки; дети с нарушениями речи; тяжелые нарушения речи; совладающее поведение; самооценка личности; притязания; логопедия; логопсихология.

АННОТАЦИЯ. В статье описываются результаты исследования жизнестойкости подростков с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Выбор лиц с тяжелыми нарушениями речи обусловлен, прежде всего, высокой представленностью этой категории детей и подростков в популяции и возможностью успешной социализации и интеграции их в общество. Всего в работе приняли участие 46 подростков (34 юноши и 11 девушек), обучающихся в школе, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы. В исследовании использованы: модифицированный тест жизнестойкости Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой); личностный опросник Г. Айзенка (ЕРІ); методика диагностики самооценки личности Дембо-Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан); опросник «Способы совладающего поведения» (ССП) Р. Лазаруса и С. Фолкман (в адаптации Л. И. Вассермана). Такие психологические корреляты жизнестойкости, как самооценка и притязания, экстраверсия – нейротизм, способы совладающего поведения применяются для уточнения специфики проявления жизнестойкости у испытуемых. Выявлено, что при низком уровне жизнестойкости подростков с ТНР, редко проявляется такой способ совладающего поведения, как «Дистанцирование». У подростков с ТНР, имеющих высокий уровень жизнестойкости обнаружен фактор, объединяющий жизнестойкость, «Вовлеченность» и шкалу «Признание» уровня самооценки, что, возможно, указывает на способность подростков с ТНР легче сверстников справляться с трудностями. В общей выборке респондентов найдена отрицательная связь между жизнестойкостью и стратегией «Избегание». В целом, подростки с ТНР по усредненным показателям жизнестойкости, контроля и принятия риска демонстрируют результаты, соответствующие нормативным показателям, однако определена необходимость обучать подростков с ТНР преодолевать, правильно относиться к получаемому опыту, накапливать уверенность в своих силах и осваивать адаптивные способы совладающего поведения.

Tokarskaya Liudmila Valerievna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology and Psychology of Education, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Tenkacheva Tatiana Rashitovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Grigorieva Daria Igorevna,

Master's Degree Student, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

RESILIENCE OF TEENAGERS WITH SEVERE SPEECH PATHOLOGY

KEYWORDS: resilience; teenagers; children with speech pathology; severe speech pathology; coping behavior; self-esteem; demands; speech therapy; speech therapy and psychology.

ABSTRACT. The article describes the results of the study of resilience of teenagers with severe speech pathology (SSP). The choice of speech pathology to be the object of research is determined by the fact that there are many children and teenagers with such disorders, but it is possible to help them socialize and adapt to life. 46 teenagers took part in the research (34 boys and 11 girls) who are taught at school with adapted educational programs. The research is based on the following tests: Maddi Personality hardiness scale (modified by D. A. Leontyev, E. I. Rasskazova); the Eysenck Personality Inventory (EPI); a Method of Self-Esteem Measurement by Dembo-Rubinstein (in the version of A. Prikhozhan); "Coping behavior models" by R. Lazarus and S. Folkman (modified by L. I. Vasserman). Such psychological correspondents of resilience as self-esteem and ambition, extraversion – neurotism and kinds of coping behavior are used to the reveal the manifestations of resilience of experiment participants. It was found out that the low level of resilience of teenagers with SSP causes such coping behavior as "Distancing". Teenagers with SSP having high level of resilience possess the factor that unites "Involvement" and "Recognition" of the level of self-esteem, which, probably, helps these teenagers cope with difficulties easier. The sample revealed the negative correlation between resilience and the strategy of "Evasion". In general, teenagers with SSP with the average level of resilience, control and risk taking show the results matching the standard par-

ametres, however it is necessary to teach teenagers with SSP to cope with stress and to gain experience, to become confident in their abilities and to learn adaptive kinds of coping behavior.

Актуальность исследования. Тяжелые нарушения речи (ТНР) – серьезные речевые/языковые (коммуникативные) расстройства, представляющие собой разнородную группу не только по степени выраженности речевого дефекта, но и по механизму его возникновения, уровню общего и речевого развития, наличию или отсутствию сопутствующих нарушений.

Для подростков с ТНР характерна сниженная самооценка; недоразвитость речевого и коммуникативного компонента, трудности социализации; пассивная жизненная позиция; конфликтность, негативизм, агрессивность; затруднения восприятия учебной информации, общее снижение мотивационной составляющей к учебной деятельности и др. [2; 3; 4; 6 и др.].

Дети с ТНР зачастую обучаются не только в условиях отдельных образовательных организаций и классов, но и в ситуации инклюзии, в связи с чем значимым является измерение у них уровня устойчивости к неблагоприятным, стрессовым, сложным ситуациям и в дальнейшем, проведение на основе полученных результатов коррекционной работы. Измерить этот уровень можно через изучение жизнестойкости, которая, отражает «систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром» [7]. Она является общей мерой психологического здоровья и включает в себя три жизненные установки: вовлеченность, контроль и принятие риска.

Лица с тяжелыми нарушениями речи могут успешно социализироваться, а имеющиеся у них недостатки полностью компенсируются при соблюдении необходимых условий [3]. При этом важной составляющей успешной социализации являются адаптационные возможности личности и способность принимать и преодолевать трудные и стрессовые жизненные ситуации, «что указывает на взаимосвязь социальной приспособленности личности и копинг-стратегий поведения» [8].

«Сама личность и ее позиция по отношению к жизни в ситуации инвалидности, ее способность к активации собственного ресурсного потенциала», принимающая «вызов инвалидности», становится основополагающим ресурсом саморазвития [5]. В связи с инвалидизацией на первый план выходят необходимость подключения большого количества внутренних ресурсов, высокая стрессоустойчивость, совладающее поведение, возможности адаптации [16] и другие составляющие

компонентов жизнестойкости.

Исследований лиц с ТНР в разрезе жизнестойкости немного, так, даже для описания данного феномена, как правило, используются такие понятия, как: социальная приспособленность [14]; совладающее поведение [12; 13]; адаптивные типы отношения к болезни [9]; конструктивные стратегии совладающего поведения [16]; компенсация [10]; функциональная грамотность [1].

В качестве **респондентов** в исследовании участвовало 46 подростков (34 юноши и 11 девушек), обучающихся в Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении Свердловской области, реализующем адаптированные основные общеобразовательные программы, «Центр психолого-медико-социального сопровождения “Речевой центр”» г. Екатеринбурга в параллелях 8 и 9 классов (8-ые классы – 31 человек, 9-ые классы – 15 человек). Возраст участников исследования составил от 14 до 16 лет. Распределение по возрастам: 8-ые классы – 14–15 лет, 9-ые классы – 15–16 лет. Подростковый возраст выбран в связи с его значимостью для становления индивида как личности [11] и возможностью развития компенсаторных возможностей. Кроме того, исследователи, как правило, рассматривают в основной своей массе дошкольников с ТНР или обучающихся младших классов [2; 3; 4; 6] и крайне мало данных представлено о подростковом возрасте.

В рамках исследования изучалась жизнестойкость, а также такие характеристики, как уровень самооценки и притязаний, экстраверсии – нейротизма, способы совладающего поведения для выявления расширенного психологического содержания жизнестойкости.

Использованные методики: модифицированный тест жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Расказовой); опросник «Способы совладающего поведения» (ССП) Р. Лазаруса и С. Фолкман (в адаптации Л. И. Вассермана); личностный опросник Г Айзенка (ЕРІ); методика диагностики самооценки личности Дембо-Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан).

В процессе **обработки исходных данных и интерпретации** с помощью ключей методик были получены следующие результаты.

Результаты расчетов по **модифицированному тесту жизнестойкости С. Мадди** представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение показателей жизнестойкости (%)

Шкалы	8-е классы			9-е классы		
	Компоненты			Компоненты		
	Низкие значения	Средние значения	Высокие значения	Низкие значения	Средние значения	Высокие значения
Жизнестойкость	9,4	87,5	3,1	14	72	14
Вовлеченность	28	72	0	21	57	21
Контроль	6,3	84	9,4	7,1	79	14
Принятие риска	3,1	81	16	14	43	43

В процессе анализа всех компонентов жизнестойкости учащихся 8-х и 9-х классов следует отметить, что в целом по параллелям достаточно большой процент учащихся имеют средний и высокий уровень жизнестойкости (90,6% и 86% соответственно). Уровень жизнестойкости повышается к девятому классу и становится соизмеримым с нормативным, что может говорить о правильном формировании данного компонен-

та у детей к моменту достижения данного возраста. Подростки, принимавшие участие в исследовании, показали достаточно высокие результаты и по входящим в жизнестойкость компонентам: вовлеченность, контроль, принятие риска.

Результаты расчетов по **опроснику «Способов совладающего поведения» (ССП) Р. Лазаруса и С. Фолкмана** представлены в таблице 2.

Таблица 2

Частота использования ССП

Шкалы	Частота использования					
	8-е классы			9-е классы		
	редкое	умеренное	выраженное предпочтение	редкое	умеренное	выраженное предпочтение
Конфронтация (КФ)	6,5	67,7	25,8	13,3	60	26,7
Дистанцирование (ДЦ)	12,9	45,2	41,9	0	66,7	33,3
Самоконтроль (СК)	22,6	61,3	16,1	20	73,3	6,7
Поиск социальной поддержки (ПСП)	25,8	71	3,2	20	80	0
Принятие ответственности (ПО)	22,6	71	6,5	26,7	53,3	20
Бегство-избегание (Б-И)	6,5	71	22,6	20	53,3	26,7
Планирование решения проблемы (ПРП)	16,1	54,8	29	13,3	66,7	20
Положительная переоценка (ПП)	9,7	67,7	22,6	6,7	66,7	26,7

По результатам исследования у обучающихся 8-х классов наблюдается наиболее выраженное предпочтение по шкалам конфронтации (25,8%), дистанцирования (41,9%) и планирования решений (29%). Девятиклассники также как и ученики 8-х классов отдают наиболее выраженное предпочтение стратегиям конфронтации

(26,7%) и дистанцирования (33,3%), однако помимо этого к ним добавляются еще две: бегство-избегание (26,7%) и положительная переоценка (26,7%).

Существует незначительная зависимость выбора копинг-стратегии от возраста подростков с ТНР, так, реже всего обучающиеся 8-х классов используют такие страте-

гии, как самоконтроль (22,6%), поиск социальной поддержки (25,8%) и принятие ответственности (22,6%). В девятом классе к уже описанным выше стратегиям прибавляется еще одна – бегство-избегание (20%), а также меняется процентное соотношение между копингами: самоконтроль (20%), поиск социальной поддержки (20%) и приня-

тие ответственности (26,7%). При этом все стратегии используются школьниками в умеренном количестве.

Значения по показателям **самооценки и притязаний** у подростков с ТНР по данным модифицированной методики Дембо-Рубинштейн представлены в таблице 3.

Таблица 3

Значение показателей самооценки и уровня притязаний (%)

		ум, способность		признание		уверенность		воля		уровень достижений		счастье	
		8 кл	9 кл	8 кл	9 кл	8 кл	9 кл	8 кл	9 кл	8 кл	9 кл	8 кл	9 кл
Самооценка	низкий	20,7	6,7	31,0	20	44,8	6,7	31,0	13,3	31,0	13,3	37,9	6,7
	средний	3,4	6,7	20,7	13,3	3,4	20	27,6	20	20,7	33,3	3,4	26,7
	высокий	24,1	26,7	13,8	33,3	17,2	26,7	6,9	20	6,9	20	10,3	20
	оч. высокий	51,7	60	34,5	33,3	34,5	46,7	34,5	46,7	41,4	40	48,3	46,7
Притязания	низкий	3,4	0	17,2	0	13,8	0	6,9	0	6,9	6,7	6,9	0
	средний	3,4	0	0,0	13,3	3,4	0	10,3	0	10,3	0	10,3	6,7
	высокий	17,2	0	20,7	13,3	10,3	6,7	10,3	13,3	17,2	20	10,3	6,7
	оч. высокий	75,9	100	62,1	73,3	72,4	93,3	72,4	86,7	65,5	66,7	72,4	80

Результаты испытуемых по показателю **«Самооценка»** показывают, что в 8-м классе значительное количество результатов относится к нормативным, кроме шкалы «счастье» (самооценка 13,7%, притязания – 20,6%), однако общее число нормативных показателей в 8-м классе все равно остается низким (в среднем менее 30% от общей массы выборки). Однако к 9-му классу увеличивается число подростков, реалистично оценивающих себя в настоящий момент. Часть шкал у 50% испытуемых приближается к норме. Особенно адекватно школьники оценили себя по шкале достижений (53,3%). А самые низкие показатели продемонстрировали по шкале «ум, способности» (34%).

В 8-м классе шкалы «признание», «уверенность в себе» и «воля» испытуемые оценивают на одном уровне (34,5%). В 9-м классе значимый уровень повышения оценок можно выделить по трем шкалам: ум и способности, уверенность и воля. По остальным показателям значения остаются соизмеримыми с 8-м классом. Таким образом, можно предположить достаточно высокий риск искажения в формировании личности.

Низкий уровень самооценки в 8-м классе по шкале «уверенность» наблюдает-

ся у 44,8%, то есть фактически половина испытуемых не уверены в себе. Очень много низких оценок школьники отметили на шкале «счастье» (37,9%). Наиболее позитивные результаты отмечаются по шкале ума (20,7%), однако этот процент все равно является достаточно высоким. В 9-м классе происходит резкое уменьшение процентных показателей по низкой самооценке. Наиболее неблагоприятной становится шкала признания (20%).

Результаты восьмиклассников показывают, что оценка своих возможностей по шкале **«Притязания»** у испытуемых очень занижена, фактически по пяти шкалам из шести (ум, признание, уверенность, воля, счастье) процент реалистичного уровня притязаний не превышает 20. Немного большее количество подростков ожидают от себя в будущем повышение уровня достижений (27,5%), однако это все равно является очень низким показателем в общей выборке.

В девятом классе картина результатов меняется, и уже по четырем шкалам (ум, уверенность, воля, уровень достижений) наблюдается низкий уровень нормативных ответов. Особого внимания заслуживает шкала ума, способностей – реалистичный уровень оценки здесь не продемонстриро-

вал ни один испытуемый. Притязания к уровню достижений стали ниже по общей сумме процентов (8 класс – 27,5%, против 20% в 9-м классе). Возможно, это связано с тем, что значительно увеличилось число подростков, оценивающих уровень своих притязаний по всем шести шкалам близко к максимальному результату в сто баллов.

В 8-м классе большинство (в среднем 70,1%) испытуемых предъявляют к себе очень высокие требования в будущем. Интересно, что сразу три шкалы (уверенность, воля и счастье) имеют равные значения (72,4%), таким образом, эти показатели в настоящий момент являются равнозначными и одновременно сопровождаются высокими ожиданиями со своей стороны. В 9-м классе наблюдается значительное по-

вышение показателей по шкале «ум, способность». Здесь сконцентрировалось сто процентов ответов. Скорее всего, такой резкий скачок в 24,1% всего за один год свидетельствует о желании подтянуть учебу для успешной сдачи выпускных экзаменов. Низкий уровень притязаний демонстрируется девятиклассниками только по шкале достижений (6,7%).

Стоит отметить, что респонденты продемонстрировали очень низкие показатели по всем шкалам на уровне притязания и самооценки, хотя с возрастом наблюдаются повышения ожиданий и требований к себе практически по всем шкалам методики.

Результаты расчетов по **личностному опроснику Айзенка (ЕРІ)** можно увидеть в таблице 4.

Таблица 4

Распределение между уровнями выраженности экставерсии и нейротизма

		8-ые классы	9-ые классы
Экстраверсия	яркий экстраверт	3,2	0
	экстраверт	25,8	26,7
	среднее значение	58,1	60
	интроверт	12,9	6,7
	глубокий интроверт	0	6,7
Нейротизм	Очень высокий	9,7	6,7
	Высокий	28	40
	Средний	29	20
	Низкий	32,3	33,3

Большая часть восьмиклассников (58,1%) являются обладателями средних значений по такому показателю, как «Экстраверсия – Интроверсия». Следующими по численности являются группы экстравертов и интровертов, они составляют 25,8 и 12,9% соответственно. Самыми малочисленными оказались группы с ярко выраженной степенью экставерсии (3,2%) и интроверсии (0%).

Более половины учащихся 9-х классов также имеют среднее значение экставерсии, а чуть более четверти учеников являются экстравертами, и оставшаяся доля учеников имеет то или иное «отклонение» в сторону интроверсии.

По следующему показателю, характеризующему эмоциональную устойчивость или неустойчивость личности – «Нейротизм», можно наблюдать небольшое отклонение результатов теста от среднего значения в сторону эмоциональной нестабильности. Данный эффект прослеживается как в 8-х, так и в 9-х классах, это указывает на наличие у учащихся чувства беспокойства и озаренности, а также склонности к быстрой смене настроений и рассеянности внимания.

Таким образом, подавляющее большинство учащихся относятся к нормальному или меланхолически-холерическому типам тем-

перамента по Г. В. Суходольскому [15] с преобладанием принадлежности к нормальному типу, сочетающему в себе личностные качества умеренной степени, свойственные несквозным типам темперамента.

Для выявления связей между уровнем жизнестойкости и шкалами уровней самооценки и притязания, ССП и уровнем экставерсии – нейротизма был произведен **корреляционный анализ (КА)** для выявления специфичных личностных характеристик на основании уровня жизнестойкости. Для измерения характера связи между корреляционными переменными на текущей выборке был произведен **Факторный анализ методом главных компонент (МГК)**. Анализ проводился на общей выборке подростков, а также отдельно по подросткам с **низким и высоким уровнями жизнестойкости**.

Для определения возможности проведения корреляционного анализа на основании общей выборки без разделения на группы по полу и классам были проведены предварительные расчеты с помощью критерия Манна-Уитни на определения существенных различий результатов между девушками и юношами, а также отдельно между подростками, обучающимися в 8-х

и 9-х классах. Значимые различия в группах по полу и классу не были выявлены. На этом основании было принято решение производить КА без выделения групп, кроме подростков с низким и высоким уровнем показателя жизнестойкости. Представлены

только те результаты, по которым выявлены корреляционные связи.

Общие результаты корреляционного анализа между жизнестойкостью и способами совладающего поведения Р. Лазаруса и С. Фолкмана представлены в таблице 5.

Таблица 5

Значения корреляций между жизнестойкостью и ССП

	КФ	ДЦ	СК	ПСП	ПО	Б-И	ПРП	ПП
Вл	-,153	-,173	-,134	,081	-,020	-,363**	,046	,154
Кн	-,111	-,142	-,027	-,074	-,014	-,198	,124	,131
Пр	-,088	-,059	-,118	-,136	-,160	-,162	,029	,157
Жз	-,155	-,178	-,124	-,022	-,022	-,344**	,074	,159

* – значимые корреляции для $p < 0,05$

** – значимые корреляции для $p < 0,01$

Отрицательная корреляция выявлена у копинг-стратегии «Бегство-избегание» как с компонентом «вовлеченность», так и с самим уровнем жизнестойкости.

Результаты корреляционного анализа

между жизнестойкостью (включая ее компоненты) и шкалами уровня самооценки модифицированной методики Дембо–Рубинштейн представлены в таблице 6.

Таблица 6

Значения корреляций между жизнестойкостью и шкалами уровня самооценки

	способныйС	признаваемыйС	уверенныйС	волевойС	достиженияС	счастливыйС
Вл	,165	,365**	,227*	,161	,112	,270*
Кн	-,031	,121	,106	,062	,054	,169
Пр	-,007	,152	,087	,003	-,039	-,096
Жз	,099	,271**	,195	,105	,053	,183

* – значимые корреляции для $p < 0,05$

** – значимые корреляции для $p < 0,01$

Данные таблицы указывают на положительную корреляционную связь между шкалой «Признание» уровня самооценки и жизнестойкостью. Помимо этого «Вовлеченность» также положительно коррелирует как со шкалой «Признание», так и со шкалами «Уверенность» и «Счастье».

Результаты корреляционного анализа между жизнестойкостью и уровнем экстраверсии-нейротизма личностного опросника Айзенка (ЕРІ) представлены в таблице 7.

Данные таблицы указывают на наличие отрицательной связи между уровнем нейротизма и уровнем жизнестойкости.

Подобная связь обнаружена и с компонентом «Вовлеченность».

Общие результаты факторного анализа: компоненты жизнестойкости объединяются в один фактор исключительно между собой. Значимых корреляций с переменными других методик не обнаружено.

Выборка подростков с ТНР с **низкими относительно нормы показателями жизнестойкости** составила девять человек. Результаты корреляционного анализа между жизнестойкостью и способами совладающего поведения Р. Лазаруса, С. Фолкмана представлены в таблице 8.

Таблица 7

Значения корреляций между жизнестойкостью и уровнем экстраверсии-нейротизма

	Экстраверсия	Нейротизм
Вовлеченность	,106	-,321**
Контроль	,064	-,124
Принятие риска	,129	-,064
Жизнестойкость	,124	-,254*

* – значимые корреляции для $p < 0,05$

** – значимые корреляции для $p < 0,01$

Таблица 8

Значения корреляций между жизнестойкостью и ССП

	КФ	ДЦ	СК	ПСП	ПО	Б-И	ПРП	ПП
Вовлеченность	-,149	-,530	,149	,294	-,059	-,118	,087	,203
Контроль	-,448	-,471	-,060	-,235	-,353	-,471	-,116	-,029
Принятие риска	-,295	-,087	-,707*	-,377	-,493	-,319	-,343	-,457
Жизнестойкость	-,418	-,588*	-,209	-,059	-,471	-,471	-,203	,029

* – значимые корреляции для $p < 0,05$

** – значимые корреляции для $p < 0,01$

Анализ выявил отрицательную корреляцию между компонентом жизнестойкости «Принятие риска» и копингом «Самоконтроль». А жизнестойкость отрицательно коррелирует со способом совладающего поведения «Дистанцирование», то есть, возможно, что подростки с

низким уровнем жизнестойкости реже прибегают к этому способу совладающего поведения.

Результаты корреляционного анализа между жизнестойкостью и шкалами уровня самооценки и притязаний представлены в таблице 9.

Таблица 9

Значения корреляций между жизнестойкостью и шкалами уровня самооценки (С) и притязаний (П)

	Способный		Признаваемый		Уверенный		Волевой		Достижения		Счастливый	
	С	П	С	П	С	П	С	П	С	П	С	П
Вл	,366	,120	,761**	,617*	,085	,258	-,141	,534	,366	,339	,667*	,398
Кн	,648*	,239	,479	,093	-,310	,037	-,141	0,000	,028	,216	,203	,133
Пр	-,056	-,236	0,000	-,304	-,389	-,327	,056	-,217	,111	-,426	-,572*	-,588*
Жз	,479	0,000	,817**	,278	-,310	0,000	-,085	,251	,197	,031	,319	-,033

* – значимые корреляции для $p < 0,05$

** – значимые корреляции для $p < 0,01$

Шкала «Счастье» имеет положительную корреляцию с компонентом «Вовлеченность» и отрицательную с принятием риска. А шкала «Признание» уровней самооценки и притязания положительно коррелирует с компонентом «Вовлеченность». Кроме того, шкала «Признание» уровня самооценки положительно коррелирует и с самим уровнем жизнестойкости. «Кон-

троль» имеет положительную связь со шкалой «Способности». «Принятие риска» имеет отрицательную связь по шкале «Счастливый» как в уровне самооценки, так и в уровне притязания.

Распределение по факторам у подростков с **показателями жизнестойкости ниже возрастной нормы** представлено в таблице 10.

Таблица 10

Повернутая матрица компонентов факторного анализа подростков с низким уровнем жизнестойкости

Фактор	% дисперсии	признаваемый С	Ж	В	К	ДЦ	Пр	Счастливый С	ПП
1	34,810596	,984	,956	,931	,639	-,581			
4	8,4630832						-,934	,785	,702

Фактор 1, представленный в таблице, обладает наибольшим процентом диспер-

сии. Он объединяет в себе компоненты «Вовлеченность», «Контроль», уровень

жизнестойкости со шкалой «Признание» уровня самооценки. Помимо этого можно наблюдать отрицательную корреляцию с копинг-стратегией «Дистанцирование». Второй выделенный фактор содержит компонент «Принятие риска», способ совладающего поведения «Положительная самооценка» и шкалу «Счастье» уровня самооценки. Данные корреляции с ком-

понентом «Принятие риска» являются отрицательными.

Выборка подростков с ТНР с показателями **жизнестойкости выше возрастной нормы** также составила девять человек. Результаты корреляционного анализа между жизнестойкостью и способами совладающего поведения Р. Лазаруса, С. Фолкмана представлены в таблице 11.

Таблица 11

Значения корреляций между жизнестойкостью и ССП

	КФ	ДЦ	СК	ПСП	ПО	Б-И	ПРП	ПП
Вл	-,203	,087	-,261	-,339	-,118	-,197	-,383	,314
Кн	,261	-,145	,145	,154	,235	,141	,412	-,286
Пр	-,059	,412	,059	-,125	-,030	-,114	-,239	,551*
Жз	,087	,377	-,029	-,216	,118	-,141	-,118	,457

* – значимые корреляции для $p < 0,05$

** – значимые корреляции для $p < 0,01$

Данные, полученные в процессе корреляционного анализа, указывают на наличие положительной связи между шкалой «Принятие риска» у подростков с высоким уровнем жизнестойкости и стратегией совладающего пове-

дения «Положительная переоценка».

Распределение по факторам у подростков с **высокими относительно нормативных значений показателями жизнестойкости**, представлено в таблице № 12.

Таблица 12

Повернутая матрица компонентов факторного анализа подростков с высоким уровнем жизнестойкости

Фактор	3	4	5
% дисперсии	14,908	14,109	6,939
Переоц	,931		
Дистанц	,911		
Самокон	,695		
Принятие риска	,616		
СчастливыйП		,933	
ДостиженияП		,807	
Контроль		,748	
СчастливыйС		,604	
Вовлеченность			,881
Жизнестойкость			,815
признаваемыйС			,626

Факторный анализ МГК позволяет говорить о том, что подростки с ТНР связывают жизнестойкость и ее компонент «Вовлеченность» преимущественно со шкалой «Признаваемый» уровня самооценки. Но отдельно стоит отметить, что данный фактор имеет минимальный процент дисперсии из представленных в таблице. Фактор с наибольшим процентом дисперсии объединяет «Принятие риска» с копинг-стратегиями «Положительная переоценка», «Дистанцирование» и «Самоконтроль». Оставшийся фактор демонстрирует взаимосвязь между компонентом «Контроль» и

шкалой «Счастье» уровней самооценки и притязания, а также шкалой «Достижения» уровня притязаний.

По результатам исследования можно выделить следующие особенности жизнестойкости у подростков с ТНР:

1. Низкий уровень жизнестойкости подростков с ТНР редко сопровождается таким способом совладающего поведения, как «Дистанцирование», то есть они не стараются намеренно снизить значимость трудных ситуаций, а вместе с этим и эмоциональную вовлеченность в нее.

Выявлена положительная взаимосвязь между уровнем жизнестойкости и уровнем

признания шкалы самооценки, что указывает на необходимость ощущать поддержку окружающих в виде уважения и осознания.

2. У подростков с высоким уровнем жизнестойкости обнаружен фактор, объединяющий жизнестойкость, «Вовлеченность» и шкалу «Признание» уровня самооценки, что, возможно, указывает на способность подростков с ТНР легче сверстников справляться с трудностями.

Помимо этого существует положительная взаимосвязь внутри фактора, содержащего «Принятие риска» и стратегии совладающего поведения «Положительная переоценка», «Дистанцирование» и «Самоконтроль». Такая связь, возможно, возникает при попытке подростков не фиксироваться на негативных эмоциях даже в ситуациях неудачи.

3. В общей выборке респондентов найдена отрицательная связь между жизнестойкостью и стратегией «Избегание». В целом, подростки с ТНР по усредненным показателям жизнестойкости, контроля и принятия риска демонстрируют результаты, соответствующие нормативным показателям, а шкала «Признание» уровня само-

оценки имеет положительную связь с уровнем жизнестойкости.

Уровень нейротизма имеет отрицательную корреляцию с уровнем жизнестойкости, однако более точный характер данной связи установить не удалось.

Компонент «Вовлеченность» имеет наибольшие отрицательные расхождения с нормативными показателями как среди учеников восьмых, так и девятых классов.

Таким образом, приближаясь к порогу взрослой жизни и сталкиваясь с непростыми задачами, подростки с ТНР должны научиться их преодолевать, правильно относиться к получаемому опыту, накапливать уверенность в своих силах и осваивать адаптивные способы совладающего поведения – все это необходимо оценить заранее, по возможности скорректировать и максимально подготовить школьников к пребыванию в социуме.

Данное исследование может быть продолжено в части сравнения уровня жизнестойкости у подростков с ТНР, младших школьников и дошкольников с целью выявления направленности динамики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вершловский С. Г., Матюшкина М. Д. Функциональная грамотность выпускников школ // Социологические исследования. – 2007. – № 5. – С. 98–102.
2. Волковская Т. Н., Юсупова Г. Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. – Изд. 7-е. – М. : Книголюб, 2007. – 402 с.
3. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Логопсихология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Академия, 2006. – 320 с.
4. Лауткина С. В. Логопсихология : учеб.-метод. пособие. – Витебск : УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2007. – 394 с.
5. Лебедева А. А. Качество жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья: от среднего подхода к личностному // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 1. – С. 34–39.
6. Левина Р. Е. К психологии детской речи в патологических случаях (автономная детская речь). – М. : Наука, 1936. – 287 с.
7. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. – М. : Смысл, 2006. – 65 с.
8. Малышев И. В. Взаимосвязь социальной приспособленности и преодолевающего поведения // Известия Саратовского университета. – 2016. – № 3. – Т. 16. – С. 34–37.
9. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями / Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев, Е. Р. Исаева, Е. А. Трифонова, О. Ю. Щелкова, М. Ю. Новожилова, А. Я. Вукс ; под общ. ред. Л. И. Вассерман. – СПб. : Психоневрологический институт им. В. М. Бехтерева, 2009. – 39 с.
10. Подготовка детей-инвалидов к семейной и взрослой жизни : пособие для родителей и специалистов / под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой. – Саратов : Научная книга, 2007. – 203 с.
11. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. – М. : ЭКСМО-Пресс, 1999. – 448 с.
12. Сирота Н. А., Соболев В. А., Давыдова И. А. Совладающее поведение больных шизофренией как стратегия адаптации/дезадаптации к «ситуации заболевания» [Электронный ресурс] // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика : электрон. науч. журн. – 2013. – № 2 (2). – Режим доступа: <http://medpsy.ru/climp> (дата обращения: 06.10.2016).
13. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М. : Институт психологии РАН, 2008. – 286 с.
14. Социальная психология : учеб. пособие / отв. ред. А. Л. Журавлев. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 416 с.
15. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. – М. : ЛКИ, 2008. – 303 с.
16. Шилиев В. А. Совладающее поведение у лиц с ограниченными возможностями здоровья с разными типами отношения к болезни // Вестник Пермского университета. – 2016. – № 3 (27). – С. 115–121.

REFERENCES

1. Vershlovskiy S. G., Matyushkina M. D. Funktsional'naya gramotnost' vypusknikov shkol // Sotsiologicheskie issledovaniya. – 2007. – № 5. – S. 98–102.

2. Volkovskaya T. N., Yusupova G. Kh. Psikhologicheskaya pomoshch' doshkol'nikam s obshchim nedorazvitiem rechi. – Izd. 7-e. – M. : Knigolyub, 2007. – 402 s.
3. Kalyagin V. A., Ovchinnikova T. S. Logopsikhologiya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. – M. : Akademiya, 2006. – 320 s.
4. Lautkina S. V. Logopsikhologiya : ucheb.-metod. posobie. – Vitebsk : UO «VGU im. P. M. Masherova», 2007. – 394 s.
5. Lebedeva A. A. Kachestvo zhizni lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: ot sredovogo podkhoda k lichnostnomu // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. – 2012. – № 1. – S. 34–39.
6. Levina R. E. K psikhologii detskoj rechi v patologicheskikh sluchayakh (avtonomnaya detskaya rech'). – M. : Nauka, 1936. – 287 s.
7. Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. Test zhiznestoykosti. – M. : Smysl, 2006. – 65 s.
8. Malyshev I. V. Vzaimosvyaz' sotsial'noy prisposoblennosti i preodolevayushchego povedeniya // Izvestiya Saratovskogo universiteta. – 2016. – № 3. – Т. 16. – S. 34–37.
9. Metodika dlya psikhologicheskoy diagnostiki sposobov sovladaniya so stressovymi i problemnymi dlya lichnosti situatsiyami / L. I. Vasserman, B. V. Iovlev, E. R. Isaeva, E. A. Trifonova, O. Yu. Shchelkova, M. Yu. Novozhilova, A. Ya. Vuks ; pod obshch. red. L. I. Vasserman. – SPb. : Psikhonevrologicheskij institut im. V. M. Bekhtereva, 2009. – 39 s.
10. Podgotovka detey-invalidov k semeynoy i vzrosloy zhizni : posobie dlya roditeley i spetsialistov / pod red. E. R. Yarskoj-Smirnovoy. – Saratov : Nauchnaya kniga, 2007. – 203 s.
11. Rubinshteyn S. Ya. Eksperimental'nye metodiki patopsikhologii. – M. : EKSMO-Press, 1999. – 448 s.
12. Sirota N. A., Sobolev V. A., Davydova I. A. Sovladayushchee povedenie bol'nykh shizofreniy kak strategiya adaptatsii/dezadaptatsii k «situatsii zabolevaniya» [Elektronnyy resurs] // Klinicheskaya i meditsinskaya psikhologiya: issledovaniya, obuchenie, praktika : elektron. nauch. zhurn. – 2013. – № 2 (2). – Rezhim dostupa: <http://medpsy.ru/climp> (data obrashcheniya: 06.10.2016).
13. Sovladayushchee povedenie: sovremennoe sostoyanie i perspektivy / pod red. A. L. Zhuravleva, T. L. Kryukovoy, E. A. Sergienko. – M. : Intitut psikhologii RAN, 2008. – 286 s.
14. Sotsial'naya psikhologiya : ucheb. posobie / otv. red. A. L. Zhuravlev. – M. : PER SE, 2002. – 416 s.
15. Sukhodol'skiy G. V. Osnovy psikhologicheskoy teorii deyatel'nosti. – M. : LKI, 2008. – 303 s.
16. Shilyaev V. A. Sovladayushchee povedenie u lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya s raznymi tipami otnosheniya k bolezni // Vestnik Permskogo universiteta. – 2016. – № 3 (27). – S. 115–121.

УДК 373.21:376.1
ББК 4410.057.5+414.716

ГРНТИ 14.29.05

Код ВАК 13.00.02; 13.00.03

Филутина Татьяна Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, Курганская область, г. Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3; e-mail: filyutina1960@mail.ru.

РАЗВИТИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сюжетно-ролевые игры; игровая деятельность; руководства игрой; легкая умственная отсталость; общее недоразвитие речи; дошкольники; дошкольные образовательные учреждения; инклюзии; инклюзивное образование; дошкольная логопедия; дошкольная олигофренопедагогика.

АННОТАЦИЯ. В инклюзивном образовании специалисты создают условия для реализации программ, соответствующих образовательным потребностям детей дошкольного возраста с условно нормативным уровнем развития и ограниченными возможностями здоровья. Раздел «Игра» на этапе дошкольного детства реализуется в работе со всеми категориями детей. Важное содержание данного раздела отведено сюжетно-ролевым играм. В данной статье говорится о наличии двух устойчивых тенденций в игровом поведении людей на современном этапе, о факторах, имеющих отрицательное влияние на развитие игры. Автор статьи считает, что для развития сюжетно-ролевой игры как деятельности важны классические подходы к руководству игрой в дошкольной педагогике и специальные подходы из специальной дошкольной педагогики. Особенно актуальным становится повышение уровня игровой компетенции педагогов и родителей на современном этапе, так как на смену сюжетно-ролевой игре пришли современные компьютерные и видеоигры. Для реализации данного раздела специалистам важно знать особенности психического развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, онтогенез сюжетно-ролевой игры, специфику развития сюжетно-ролевой игры при различных нарушениях развития и реализовывать индивидуальный подход в коррекционно-развивающей работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Данное содержание может быть усвоено обучающимися при введении в учебные планы специальных практических дисциплин в вузовский компонент, способствующих формированию игровой компетенции будущих педагогов инклюзивного дошкольного образования. В статье проведен анализ диссертационных исследований, научных статей относительно вопроса развития сюжетно-ролевой игры у дошкольников инклюзивной группы.

Filiutina Tatiana Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

DEVELOPMENT OF ROLEPLAY SKILLS OF PRESCHOOLERS IN INCLUSIVE EDUCATION

KEYWORDS: roleplay; roleplaying; methods of playing; mild mental retardation; general hypoplasia of speech; preschoolers; preschool educational establishment; inclusion; inclusive education; speech therapy for preschoolers; olygophrenopedagogy.

ABSTRACT. Specialists in inclusive education provide favourable conditions for the implementation of programs that meet the educational needs of typically developing pre-school children and those with special educational needs. The section "Game" is present in all preschool educational establishments. The important part of this section is devoted to "Roleplay". This article deals with two current trends: people's behavior in a roleplay and the factors that have a negative impact on the development of the game. The author of the article believes that classical approaches to roleplaying from preschool pedagogy and special approaches from special pre-school pedagogy are important for the development of roleplay skills as an activity. Particularly relevant is the increase in the level of roleplay competence of teachers and parents at the present stage, because modern roleplay was replaced by modern computer and video games. To implement this section, it is important for specialists to know the peculiarities of the mental development of preschool children with disabilities, the development of a roleplay, the specificity of the introduction of a roleplay for children with various developmental disorders, and to be able to implement an individual approach in work with children with disabilities. These skills can be developed in students if a special practical course is introduced into the curriculum of University. It will contribute to the formation of the roleplay competence of future teachers of inclusive preschool education. The analysis of theses and scientific articles concerning the issue of the development of roleplay in preschool children of an inclusive group is made in the article.

Введение. В субкультуре детей дошкольного возраста сюжетно-ролевая игра традиционно занимала ключевое место. Причем как компонент культуры игра передается дошкольнику хорошо играющими людьми:

- 1) воспитателями детских садов;
- 2) родителями, бабушками и дедушками, другими родственниками;
- 3) старшими, хорошо играющими детьми, как в семье, так и в разновозрастном детском сообществе.

Игра выполняет ряд важных функций в жизни ребенка: социокультурную, коммуникативную, самореализационную, диагностическую, терапевтическую, обучающую, коррекционную, развлекательную.

Дошкольная педагогика и специальная дошкольная педагогика рассматривают детскую сюжетно-ролевую игру как ведущий вид деятельности на этапе дошкольного детства. В инклюзивном образовании важно учесть особенности развития игры в онтогенезе, особенности ее развития при разных нарушениях у детей, а также общие подходы по развитию сюжетно-ролевой игры дошкольников и специальные. Поэтому очень актуально сохранить сюжетно-ролевую игру для дошкольников в условиях инклюзивного образования как многофункциональную деятельность для полной и глубокой отработки всех обозначенных функций на этапе дошкольного детства и интеграции ребенка с ОВЗ в детское игровое сообщество. Но существует ряд противоречий в передаче игровой культуры от поколения к поколению, которые важно обозначать и преодолевать: 1. Отстранение родителей от передачи игровой культуры своим детям, непонимание ими роли игры для развития ребенка на этапе дошкольного детства, стремление к раннему обучению дошкольников, подмена данного вида игры компьютерными играми и последующее формирование компьютерной зависимости. 2. Сокращение времени для игр дошкольников в угоду учебной деятельности в ДОО, уменьшение значения непосредственного руководства играми и прямых методов руководства, слабое владение информацией по теории игры в специальной дошкольной психологии и педагогике.

Результаты исследования. Исследователи детской игры (О. А. Степанова, М. Э. Вайнер, М. Я. Чутко) отмечают наличие двух устойчивых тенденций в игровом поведении людей на современном этапе [14]:

1. Широкое распространение игр в современном мире, в повседневной жизни. XVIII век вошел в историю как век просвещения, XIX век – как век науки, XX век – как век глобалистики. По мнению ученых, XXI век имеет шанс стать веком игры, или веком игрового общества. Видоизменяясь, игра и игровая деятельность занимают важное место в жизни общества в целом, и в жизни отдельных разновозрастных сообществ в частности. Причем, погружение людей разного возраста в игровое пространство происходит по разным направлениям: интеллектуальные игры, спортивные, празднично-карнавные, театрализованные, компьютерные, телевизионные шоу и др.

2. Одновременно в силу объективных и субъективных причин наблюдается выхолащивание и «утончение» первичного игрового пласта в общечеловеческой культуре на этапе дошкольного и младшего школьного возраста. Очевидно, что дошкольники стали меньше играть, особенно в сюжетно-ролевые игры (и по количеству, и по продолжительности).

В сохранившихся детских играх практически отсутствуют «профессиональные сюжеты», которые традиционно вводили ребенка в мир взрослых, многие девочки дошкольного возраста играли в дочки – матери предпочитают игры с техническими игрушками. На смену реальным сюжетам пришли оторванные от реальной жизни сюжеты, заимствованные из телесериалов, мультфильмов, компьютерных игр. Дети отдаляются от взрослых, не понимают смысла профессиональной деятельности родителей. Игра уходит из жизни ребенка, а вместе с ней уходит само детство. Важно подчеркнуть еще раз отрицательное влияние на развитие игры двух факторов:

– отношение к игре педагогов в дошкольном учреждении и в семье складывается в угоду раннему обучению, в том числе раннему чтению, а также включению ребенка в ранние занятия спортом, музыкой, театром. Одной из причин снижения уровня игры, по мнению Е. И. Касаткиной, является низкий уровень игровой компетенции педагогов [7];

– на смену сюжетно-ролевой игре пришли современные компьютерные и видеоигры. Планшеты есть практически во всех семьях у детей раннего и младшего возраста, много времени дети смотрят детские каналы по телевизору. Но в настоящий момент отсутствует система действенной помощи родителям в выборе компьютерных игр и программ. Поэтому появляются опасности выраженной зависимости от игр и неуправляемости в формировании жизненных ценностей, жизненных ориентиров, а в итоге – в развитии личности.

Анализируя эти две обозначенные тенденции, можно предположить, что вторая тенденция порождает первую, что люди качественно не «отыгравшие дошкольное детство» на подсознательном уровне стремятся к игре на протяжении всей своей взрослой жизни. Реальный план жизни и поведение подменяются воображаемыми, взрослый человек увязает в мире иллюзий, самообмана, болезни. Игровой принцип «как-будто» и воображаемая ситуация как компоненты игры наблюдаются в семейной, производственной и даже политической жизни. Но чаще всего такое игровое поведение уводит человека от решения реальных задач и

определяется как отклоняющееся от нормы.

Ролевая игра, по мнению Д. Б. Эльконина, является своеобразной формой жизни ребенка в обществе взрослых. Своеобразие заключается в условности игры, однако смысл осуществляемой ребенком деятельности реален. Дети берут на себя роли взрослых, создают игровую ситуацию, моделируют деятельность взрослых: ее смысл, мотивы, задачи, нормы отношений. Всякая роль содержит в себе правила, которым ребенок подчиняет свое поведение, остальные играющие контролируют подчинение правилам. Это формирует механизм произвольного поведения. Ребенок эмоционально устремлен в будущее, предвосхищает свое положение в обществе, начинает представлять смысл человеческой деятельности, осуществляемой для конкретного человека или группы людей. Кроме ролевого поведения, в игре дети вступают в реальные коллективные отношения: отношения сотрудничества, отношения подчинения, отношения помощи. Эти необходимые для социальной жизни отношения важно поддерживать и закреплять.

Д. Б. Эльконин подчеркивал, что в игре формируются такие особенности личности, которые не могут быть сформированы ни в каком другом виде деятельности:

1. В игре оформляются основные социальные потребности, возникает потребность общественно значимой деятельности.

2. Формируется возможность перехода на новую позицию, на новую точку зрения, и это оказывает влияние на развитие всех познавательных процессов.

3. Формируется произвольное поведение, управляемое не наличной ситуацией, а общим смыслом деятельности, правилами и нормами поведения [15].

Поэтому осознание родителями дошкольников и специалистами в области дошкольного детства значения игры в становлении личности и конкретные действия по защите и реализации всех функций сюжетно-ролевой игры, защитят дошкольное детство от скоростей технического прогресса и антиценностей, декларирующих патологические жестокость, ложь, жадность. Это задачи разных уровней управления системой дошкольного образования: уровень образовательной политики страны, отраженный в концептуальных подходах к дошкольному детству, в нормативных документах, комплексных программах; региональный уровень; миссия, уровень и программа конкретной ДОО.

Поэтому обращение к наследию классиков детской сюжетно-ролевой игры Р. И. Жуковской, Д. В. Менджерицкой, Д. Б. Эльконина, исходя из обозначенных

задач, как никогда актуально. Р. И. Жуковская выделила ряд критериев «хорошей», то есть воспитательно ценной игры: 1) наличие идейного и познавательного развивающего содержания, соответствующего возрасту детей, их индивидуальным запросам; 2) проявление инициативы и творчества, вызывающих радость познания и созидания; 3) хорошие взаимоотношения на основе дружелюбия, коллективизма, взаимопомощи, доброты [9].

«Хорошая игра» как любая другая деятельность, являющаяся компонентом культуры народа, возникает не спонтанно сама собой, а передается людьми, которые уже владеют ею – «умеют играть».

Д. В. Менджерицкая также подчеркивала, что в детском саду должны быть созданы условия и для одиночных игр, и для коллективных. Детям нужны и те, и другие игры [10]. Этот тезис особенно актуален для инклюзивных детских групп, так как дошкольники с условно нормативным развитием могут демонстрировать коллективную сюжетно-ролевую игру, тогда как отдельные дети с ОВЗ предпочитают сюжетно-образительные игры.

При организации сюжетно-ролевых игр всегда решаются две задачи:

1. Развитие игры как деятельности, всех ее компонентов с учетом генезиса развития игры: мотива, сюжета, содержания, роли, правил, игрового употребления предметов.

2. Использование игры для воспитания игровых сообществ и отдельных детей, для развития диалоговой речи и коммуникации, для коррекции познавательных, волевых, эмоциональных процессов и т.д.

Р. И. Жуковская выделяла два типа руководства игрой: непосредственное и опосредованное [5]. Непосредственное руководство игрой осуществляется через обучающие занятия для детей младшего дошкольного возраста: купание куклы, укладывание куклы спать и др. Сюжет занятия дошкольники могут переносить в самостоятельную игру, дополняя его игровыми действиями. При наличии ограниченных возможностей здоровья у всех категорий детей страдают речь, мышление и коммуникация. Поэтому именно непосредственное руководство игрой позволяет решить все обозначенные коррекционно-развивающие задачи.

Опосредованное руководство условно делилось на приемы прямого и косвенного воздействия. Прямое руководство отличалось активной позицией взрослого, направляющего игру в нужное русло. Перечислим приемы прямого руководства игрой: ролевое участие в игре (главная роль, второстепенная), участие в сговоре детей, разъясне-

ние, помощь, советы по ходу игры, вопросы взрослому играющим детям (А зачем вы раздеваете кукол? Они будут спать или купаться?), предложение новой темы игры.

Косвенное руководство направлено на обогащение знаний детей о явлениях окружающего мира, о труде взрослых и отношениях между ними в процессе труда. Приемы косвенного руководства не предполагают непосредственное вмешательство в игру. Перечислим эти приемы: наблюдения на прогулках, разговоры с детьми, чтение книг, беседы, рассматривание картин, внесение игрушек, которые по ассоциации напоминают содержание прочитанного или наблюдаемого явления, присвоение имен литературных или сказочных персонажей куклам, создание игровой обстановки до начала игры.

Данный подход критиковали за утрату актуальности, так как самостоятельное овладение детьми игровыми умениями в условиях разновозрастной группы и семьи с одним ребенком малоэффективно, одновременно его переосмысливали с учетом современных условий. Е. В. Зворыгина, С. Л. Новоселова пришли к выводу, что на каждом возрастном этапе для формирования сюжетно-ролевой игры необходим комплекс педагогических мероприятий. Свой метод авторы назвали «Метод комплексного руководства игрой». Он включает четыре компонента: 1) ознакомление детей с окружающим миром в процессе их активной деятельности; 2) обучающие игры; 3) педагогическую организацию предметно-игровой среды; 4) проблемное общение взрослого с детьми в процессе их самостоятельной игры. Причем 1 и 3 компонента метода – это косвенное руководство игрой, а 2 и 4 – прямое. Развитие сюжета, содержания и ролевого поведения детей осуществляется по спирали от 1 компонента ко 2, 3, 4. Согласно концентрическому принципу, на следующем возрастном этапе при возвращении к данному сюжету игра на более высоком уровне по спирали развивается также при взаимодействии всех этих компонентов – 1, 2, 3, 4. Игра как живая субстанция, отражая взрослую, социальную, реальную действительность, наполняется детьми новым содержанием – игровыми действиями и ролевыми отношениями [6].

В настоящее время в дошкольные образовательные организации поступают дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), для которых разрабатывается адаптированная образовательная программа. В частности, специальных психологов, дефектологов, воспитателей волнует вопрос обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью игре. Л. Б. Баряева,

О. П. Гаврилушкина выделили начальный этап в данном процессе. Авторы исходят из положений, сформулированных Л. С. Выготским:

1. Ребенок с проблемным развитием, в том числе и с интеллектуальной недостаточностью, может воспринимать и понимать окружающий мир, однако не в состоянии это сделать теми способами, которыми пользуется его сверстник с нормальным развитием. Только при наличии адекватной коррекционно-развивающей помощи он оказывается способен овладеть необходимым «инструментарием» познания.

2. «Специальное воспитание должно быть подчинено социальному». Задачи социального воспитания решаются в процессе обучения игре, в общении, в развитии деятельности и т.д. Среди методов и приемов существенное место отводится обучению действиям моделирования, замещения и символизации [1, с. 30].

На начальном этапе авторы предлагают следующие игры-упражнения и игры, направленные на формирование элементарного игрового опыта: 1) игры с природным материалом; 2) игры с бросовым материалом, бумагой, тканью; 3) игры для сенсорного развития; 4) игры с бытовыми предметами-орудиями; 5) конструктивные игры; 6) театрализованные и отобразительные игры (обыгрывание игрушек). Так, четвертая группа игр с бытовыми предметами-орудиями: кастрюльками, ложками, тарелками и т.д. способствует решению ряда коррекционных задач. В этих играх отрабатываются игровые действия, отражающие продуктивные, бытовые действия: наливаем чай в чашки, наливаем суп в тарелку. Эти действия в воображаемой ситуации сюжетно-ролевой игры становятся игровыми, главным содержанием игры на данном возрастном этапе. Продуктивное и игровое действие имеют одинаковое название и одинаковый рисунок движения, но отличаются эти два вида действий результатом.

Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева для данного этапа выделяют важные задачи: воспитание у детей бережного отношения к игрушкам, научение их играть рядом, не мешая друг другу. Авторы предлагают использовать ряд специальных приемов: «привлечение внимания ребенка к действиям с игрушкой другого ребенка, обмен игрушками между детьми, положительная оценка ребенком действий сверстника по подсказке взрослого». Взрослый – организатор и посредник положительного игрового взаимодействия детей [4].

Важно подчеркнуть, что в работе с дошкольниками с нарушением интеллекта хорошо зарекомендовал себя комплексный

метод развития игры С. В. Зворыгиной, но с добавлением пятого компонента. Этот дополнительный компонент определен как взаимосвязь в работе учителя-дефектолога и воспитателя (Н. Д. Соколова) [3]. Н. Д. Верещагина предлагает отдельные формы планирования для специалистов: лист взаимосвязи между учителем-дефектологом и воспитателем группы при реализации тем: «Овощи. Фрукты» (1–2 годы обучения); «Убираем урожай» (3-й год обучения); Сюжетно-ролевая игра «Магазин (овощной)» (2, 3-й годы обучения), где представлены индивидуальные цели для конкретного ребенка. Думается, что процесс планирования взаимодействия специалистов будет совершенствоваться по пути выделения общих и частных задач, средств, форм организации сюжетно-ролевой игры [2]. По нашему мнению, даже в таких документах должен быть четко обозначен словарь существительных, глаголов, прилагательных. Словарь как часть целевого компонента заставляет специалистов действовать в определенном лингвистическом поле.

В практике работы комплексный метод руководства игрой активно используется для решения задач развития и коррекции связной речи при общем недоразвитии речи (ОНР) у дошкольников (Т. Н. Красильникова, О. А. Багуева). Между речью и игрой существует двусторонняя связь. С одной стороны, речь развивается и активизируется в игре (ребенок в игре поясняет все свои действия для партнера, выстраивает с ним ролевые диалоги, усваивает новые слова, дети договариваются, как они будут играть, и планируют игровую событийность). С другой стороны, сама игра развивается под влиянием ее оречевления. Игровое действие и обозначение его словом включают процессы воображения, памяти, всех форм мышления, в итоге активизируется весь социальный опыт ребенка. В результате такого сложного взаимодействия развивается сюжет игры, моделируются и проигрываются различные жизненные ситуации. Коррекционные логопедические группы комплектуются в дошкольных учреждениях на два года обучения – старшая и подготовительная группы. Сюжеты и содержание сюжетно-ролевых игр в старшей группе доступны и знакомы детям: Строительство; Служба спасения; Детский сад; Супермаркет; Театр; Исследователи; Кафе; Водители, гараж, ГИБДД; Скорая помощь, поликлиника, больница. В подготовительной группе планомерно добавляются следующие современные сюжеты и содержание: Библиотека; Моряки, Рыбаки, Подводная лодка; Школа; Цирк; Банк; Исследователи космоса; Зоопарк; Экологи. Важно подчеркнуть,

что есть сюжеты, которые встречаются и любимы детьми всех дошкольных групп – это бытовые сюжеты, например: Дочки-матери. Выбирая данный сюжет, дети моделируют свое будущее родительское отношение к детям. Поэтому они имеют полное право выбирать данный сюжет для самостоятельных игр, даже если он не совпадает с тематическим планом воспитателя. Авторы подчеркивают, что и в старшей, и в подготовительной группе работа по каждому сюжету предполагает два этапа: 1-й этап – подготовительная работа к сюжетно-ролевой игре (прямые методы руководства игрой); 2-й этап – непосредственно сама сюжетно-ролевая игра (косвенные методы руководства игрой) [8].

Н. Михайленко, Н. Короткова сформулировали три принципа организации сюжетно-ролевой игры:

1) «...чтобы дети овладели игровыми умениями, воспитатель должен играть вместе с ними»;

2) «...Воспитатель должен играть с детьми на протяжении всего дошкольного возраста, но на каждом возрастном этапе разворачивать игру особым образом, так, чтобы детям сразу “открывался” и усваивался новый, более сложный способ построения игры»;

3) «Начиная с раннего возраста и далее на каждом этапе дошкольного детства необходимо при формировании игровых умений одновременно ориентировать ребенка как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла партнерам – взрослому или сверстнику». Теория доказала значение данных принципов как законов, следовательно, практика должна относиться к ним как к правилу, не имеющему исключений [12, с. 23–29].

Хочется в итоге статьи еще раз акцентировать внимание педагогов на важности сотрудничества с родителями по вопросам развития сюжетно-ролевой игры детей в семье. Мотивированные родители должны понимать, что хорошо играющий ребенок в среде сверстников становится очень популярным, с ним интересно играть, и все дети хотят с ним играть. Ребенку, поставленному в ситуацию успеха, комфортно в детской среде, он часто становится на лидерские позиции. Родители должны быть информированы по вопросам: «Что такое “Развивающая среда” и как ее организовать дома», «Почему дети не играют сами?», «Игры с песком», «Игры с водой» [2] и т.д. А кроме передачи знаний родителям, надо включать их в совместные игры с детьми в разных игровых зонах ДОО и на участке учреждения. Ценным является опыт проведения развивающего игротренинга как с детьми 3–6 лет

[11], так и в детско-родительских игровых группах [13].

Закключение. 1. Современные требования при написании курсовых, выпускных квалификационных, диссертационных работ ориентируют исследователей на источники последних двух десятилетий. Однако нельзя качественно изучить развитие сюжетно-ролевой игры дошкольника, не опираясь на первоисточники классиков отечественной теории детской игры – Р. И. Жуковской, Д. В. Менджерицкой, Д. Б. Элькониной. Бережное отношение к классическим теориям дошкольной педагогики способствует их переосмыслению и эффективному применению в условиях современного инклюзивного образования.

2. В инклюзивном дошкольном образовании по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья важной задачей всех специалистов является задача развития игры как деятельности, а также качественное использование ее для развития всех функций, обозначенных во введении данной статьи. Актуальным является возврат к типу руководства игрой, обозначенному Р. И. Жуковской как непосредственное руководство игрой через обучающие индивидуальные занятия с помощью

прямых методов руководства.

3. Специалисты инклюзивных ДОО должны хорошо знать теорию игры в дошкольной и дошкольной специальной психологии и педагогике; особенности ее развития при разных нарушениях развития у дошкольников, и, соответственно, общие и специальные методы и приемы ее развития у всех категорий детей.

4. Важно информировать, мотивировать родителей к развитию игры у детей, включая родителей и детей в совместные игровые тренинги. При этом важно использовать разные психологические механизмы влияния на родителей: внушение, убеждение, подражание. С родителями детей важно систематически планировать игровые тренинги по развитию игровых умений детей с учетом генезиса развития игры и специфики ее развития, опираясь на особенности развития ребенка. Они должны четко понимать, что дошкольнику нужны впечатления из окружающего мира, которые можно отобразить в игре; время; пространство и игровая среда; взрослый или ребенок для совместной сюжетно-ролевой игры; обозначение словами всех предметов, действий, качеств и отношений в игре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П. Обучение игре дошкольников с интеллектуальной недостаточностью (начальный этап) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 3. – С. 29–36.
2. Верещагина Н. В. «Особый ребенок» в детском саду : практические рекомендации по организации коррекционно-развивающей работы с детьми с множественными нарушениями в развитии. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 160 с.
3. Дошкольное воспитание аномальных детей : кн. для учителя и воспитателя / Л. П. Носкова, Н. Д. Соколова, О. П. Гаврилушкина [и др.] ; под ред. Л. П. Носковой. – М. : Просвещение, 1993. – 224 с.
4. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта : метод. рекомендации. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – С. 95–104.
5. Жуковская Р. И. Творческие ролевые игры в детском саду. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 159 с.
6. Зворыгина Е. В. Первые сюжетные игры для малышей : пособие для воспитателя дет. сада. – М. : Просвещение, 1988. – 96 с.
7. Касаткина Е. И. Игровая компетентность педагога как условие повышения качества дошкольного образования // Управление дошкольным учреждением. – 2018. – № 1. – С. 14–20.
8. Красильникова Т. Н., Батуева О. А. Сюжетно-ролевая игра как средство развития связной речи в коррекционной работе с детьми с ОНР // Дошкольная педагогика. – 2013. – № 4. – С. 40–45.
9. Маскаева Е. Ю. Нравственное развитие дошкольников в процессе игры с куклой // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2018. – № 1. – С. 71–78.
10. Менджерицкая Д. В. Воспитание детей в игре // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 6. – С. 12–23.
11. Меренкова В. Развивающий игротренинг для детей 3–6 лет // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 3. – С. 25–33.
12. Михайленко Н., Короткова Н. Педагогические принципы организации сюжетной игры // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 4. – С. 23–29.
13. Просветова Е. В. Опыт проведения детско-родительских игровых групп «Родители и дети. Второй год», «Родители и дети. Третий год» // Современное дошкольное образование. – 2018. – № 2 (84). – С. 77–79.
14. Степанова О. А., Вайнер М. Э., Чутко М. Я. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями. – М. : Академия, 2003. – 272 с.
15. Эльконин Д. Б. Игра: ее место и роль в жизни и развитии детей // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 3. – С. 17–24.

REFERENCES

1. Baryayeva L. B., Gavrilushkina O. P. Obuchenie igre doshkol'nikov s intellektual'noy nedostatochnost'yu (nachal'nyy etap) // Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya. – 2004. – № 3. – С. 29–36.
2. Vereshchagina N. V. «Osobyu rebenok» v detskom sadu : prakticheskie rekomendatsii po organizatsii korrektsionno-razvivayushchey raboty s det'mi s mnozhestvennyimi narusheniyami v razviti. – SPb. : DETSTVO-

PRESS, 2009. – 160 s.

3. Doshkol'noe vospitanie anomal'nykh detey : kn. dlya uchitelya i vospitatelya / L. P. Noskova, N. D. Sokolova, O. P. Gavrilushkina [i dr.] ; pod red. L. P. Noskovoy. – M. : Prosveshchenie, 1993. – 224 s.

4. Ekzhanova E. A., Strebeleva E. A. Korrektsionno-razvivayushchee obuchenie i vospitanie doshkol'nikov s narusheniem intellekta : metod. rekomendatsii. – 2-e izd. – M. : Prosveshchenie, 2011. – S. 95–104.

5. Zhukovskaya R. I. Tvorcheskie rolevye igry v detskom sadu. – M. : Izd-vo APN RSFSR, 1960. – 159 s.

6. Zvorygina E. V. Pervye syuzhetnye igry dlya malyshey : posobie dlya vospitatelya det. sada. – M. : Prosveshchenie, 1988. – 96 s.

7. Kasatkina E. I. Igrovaya kompetentnost' pedagoga kak uslovie povysheniya kachestva doshkol'nogo obrazovaniya // Upravlenie doshkol'nym uchrezhdeniem. – 2018. – № 1. – S. 14–20.

8. Krasil'nikova T. N., Batueva O. A. Syuzhetno-rolevaya igra kak sredstvo razvitiya svyaznoy rechi v korrektsionnoy rabote s det'mi s ONR // Doshkol'naya pedagogika. – 2013. – № 4. – S. 40–45.

9. Maskaeva E. Yu. Nравstvennoe razvitie doshkol'nikov v protsesse igry s kukloy // Doshkol'nik. Metodika i praktika vospitaniya i obucheniya. – 2018. – № 1. – S. 71–78.

10. Mendzheritskaya D. V. Vospitanie detey v igre // Doshkol'noe vospitanie. – 2018. – № 6. – S. 12–23.

11. Merenkova V. Razvivayushchiy igrotrening dlya detey 3–6 let // Doshkol'noe vospitanie. – 2018. – № 3. – S. 25–33.

12. Mikhaylenko N., Korotkova N. Pedagogicheskie printsipy organizatsii syuzhetnoy igry // Doshkol'noe vospitanie. – 1989. – № 4. – S. 23–29.

13. Prosvetova E. V. Opyt provedeniya detsko-roditel'skikh igrovyykh grupp «Roditeli i deti. Vtoroy god», «Roditeli i deti. Tretiy god» // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. – 2018. – № 2 (84). – S. 77–79.

14. Stepanova O. A., Vayner M. E., Chutko M. Ya. Metodika igry s korrektsionno-razvivayushchimi tekhnologiyami. – M. : Akademiya, 2003. – 272 s.

15. El'konin D. B. Igra: ee mesto i rol' v zhizni i razvitiy detey // Doshkol'noe vospitanie. – 2018. – № 3. – S. 17–24.

УДК 371.8:37.036
ББК 4420.058.5

ГРНТИ 14.27.09

Код ВАК13.00.08

Лисовская Анна Игоревна,

аспирант, Самарский государственный университет путей сообщения; 443066, г. Самара, ул. Свободы, 2-В; e-mail: lis_anya@bk.ru.

Овчинникова Людмила Павловна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры теологии, Самарский государственный университет путей сообщения; 443066, г. Самара, ул. Свободы, 2-В; e-mail: PLOvchin@yandex.ru.

Михелькевич Валентин Николаевич,

доктор технических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Самарский государственный технический университет; 443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244; e-mail: J918@yandex.ru.

АЛГОРИТМ ВЫБОРА ТЕМАТИКИ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ УЧАЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: творческие проекты; проектная деятельность; метод проектов; творческая деятельность; дополнительное образование; экспертная оценка; оценочная деятельность; учреждения дополнительного образования.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается алгоритм выбора темы и обоснования содержания творческих проектов учащихся, обучающихся в центрах творчества молодежи системы дополнительного образования. Показано, что процесс выбора темы и обоснования содержания творческих проектов представляет собой многофакторную оптимизационную задачу, предусматривающую в ходе выполнения учащимися творческого проекта достижение ряда социально-дидактических, учебно-познавательных и психолого-мотивационных целей, в условиях реально существующих ограничений по ресурсам времени выполнения проекта, информационно-методического и материально-технического обеспечения. При этом в качестве оценки творческой деятельности учащихся по выполнению проектов выступают сформированность творческих способностей учащихся в практической деятельности, новизна спроектированного / разработанного объекта, практическая и общественно значимая полезность и ценность спроектированного объекта, проявленный интерес учащегося к данному виду профессиональной деятельности, сформированная компетенция аргументации и презентации результатов своей проектной деятельности. Показано, что при выборе темы и обосновании содержания творческого проекта необходим анализ ресурсных возможностей и ограничений: по времени, информационно-методических, материально-технических, поскольку отсутствие или дефицит этих ресурсных возможностей порождает риски срыва проектной деятельности и психологического стресса у обучаемого. Показано, что в процессе выполнения творческого проекта взаимосвязи учащегося и педагога должны быть паритетными, взаимодополняющими на всех этапах выполнения творческого проекта, при этом предпочтение должно быть отдано обучаемому в виде предоставления свободы в выборе проекта, сроков выполнения, способов изготовления узлов и деталей, так как руководство должно быть мягким, ненавязчивым. В статье также описаны процедуры экспертной оценки по избранной теме творческого проекта.

Lisovskaya Anna Igorevna,

Post-graduate Student, Samara State Transport University, Samara, Russia.

Ovchinnikova Lyudmila Pavlovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Theology, Samara State Transport University, Samara, Russia.

Mikhel'kevich Valentin Nikolaevich,

Doctor of Engineering, Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Samara State Technical University, Samara, Russia.

THE ALGORITHM FOR CHOOSING THE SUBJECT MATTER AND THE CONTENT OF STUDENTS' CREATIVE PROJECTS AT SUPPLEMENTARY EDUCATION ESTABLISHMENTS

KEYWORDS: creative project; project activity; method of projects; creative activity; supplementary education; peer review; evaluation; additional education institutions.

ABSTRACT. The paper introduces the algorithm for choosing the subjects of students' creative projects and the rationale behind their content; the focus is on supplementary education establishments specializing in children's and youth arts. It is shown that both the subject and the rationale behind the content of creative projects are a multifactorial optimization problem. In the course of project implementation students are supposed to achieve social, didactic, cognitive and psychological motivational goals, meeting the deadlines and complying with required informational, methodological and technical support standards. To evaluate students' creative activity the following criteria are used: practical acquisition of students' creative skills, novelty of the project submitted, practical and social value of the project, student's motivation for specific professional activity, the competence to prove their points of view and to present the results of their work

in public. When choosing the subject and substantiating the content of the creative project it is important to analyze resources and restrictions with regard to the deadline imposed, as well as informational, methodological and technical support available. A lack or a shortage of resources carry the risk of disrupting normal project activity and may cause some psychological stress. Implementation of the creative project requires close cooperation between teachers and students. This cooperation should be based on equal terms and be mutually supportive at every stage of project implementation. It should be noted that preference should be given to students – they are to be free in choosing the subject matter, the deadline, the methods and techniques applied. In other words, supervising students' creative activity teachers should take a descriptive rather than a prescriptive approach. The authors introduce the procedures of peer review concerning the subject matter of the creative project.

Введение

В Российской Федерации учреждения системы дополнительного образования имеют очень разнообразные формы, в частности центры детского технического творчества, которые играют существенную роль в системе образования. Перед центрами технического творчества стоит задача развития творческого потенциала каждого учащегося, предлагая ему деятельность согласно его увлечению, способности, его личностному предпочтению, развивая при этом его общую культуру, организовывая его содержательный досуг, более того, в них учащиеся приобщаются к различным видам деятельности, удовлетворяя не только свою любознательность, формируя технические компетенции, профессионально самоопределяясь и получая при этом пропедевтические знания и умения о своей будущей специальности [2; 6; 10; 13].

Творческая учебно-познавательная деятельность учащихся в центре детского творчества «Радуга успеха» городского округа Самара организуется в форме выполнения учащимися творческих проектов [7].

При выполнении творческих проектов используется проектная технология, которая предусматривает метод проектов, созданный в XIX в. Джоном Дьюи и активно используемый в западной педагогике [14].

При этом объекты проектирования по определению выбираются в соответствии с избранным учащимся направлением отрасли производства или области техники: авиамоделирование, судомоделирование, робототехника, автомоделирование, графика и изобразительное искусство, вязание и швейное моделирование.

Следует отметить, что организация учебно-познавательной творческой деятельности учащихся основана на принципах широко известной «школы свободного труда», «школы радости и успеха», разработанной французским педагогом Селестеном Френе [15]. Методологическая основа «школы свободного труда» базируется на использовании природосообразного, демократического и практико-ориентированного подхода к обучению и воспитанию учащихся [8].

С. Френе утверждал, что в каждом ребенке содержится больше истин, чем во всех педагогических учебниках мира вместе взятых и что ребенок сам формирует себя. Отсюда вытекает задача школы: максимально помочь детям реализовать свои доминантные способности, физические, духовные и творческие силы. Он говорил, что любой ребенок – это неповторимая индивидуальность, «молодое деревце, которое еще не выросло, но развивается и набирается сил и приспосабливается к среде» [15]. Поскольку любое насилие над природой весьма опасно, то природу надо принимать такой, какой она создана, и опираться на ее здоровую основу. Поэтому выбор тематики и содержания творческих проектов производится руководителем кружка или студии при активном участии и согласии будущего проектанта или проектантов, если выполняется групповой проект.

Цель исследования – обосновать методу выбора тематики и содержания проектной деятельности обучаемого, учитывая и анализируя ресурсные возможности центров технического творчества.

Результаты исследования

Исследование проводилось в центре детского творчества «Радуга успеха» городского округа Самара, в котором на сегодняшний день занимаются 900 детей разных возрастов, выполняя при этом разного вида сложности и продолжительности творческие проекты.

Считаем, что выбор темы и содержание проектной деятельности учащихся в системе дополнительного образования, в частности, в центре детского творчества «Радуга успеха», не только исходный и важный этап этого вида деятельности, определяющий как успешность выполнения проекта, так и успешность формирования у учащегося, выполняющего проект, профессиональных компетенций, профессионально значимых личностных качеств, ответственности, нацеленности на результат, умения работать в команде и т.д., путь к его профессиональному самоопределению [9; 12].

Начальный этап процесса выбора темы творческого проекта очень сложен не только в силу своей неопределенности, учета

имеющихся знаний на данный момент у обучающегося, но и точного объема трудоемкости, времени на создание / изготовление данного проекта [11]. И в тоже время он очень важен в тот момент, когда ребенок осознает желание (хочу сделать, связать, изготовить и т.д.), очень важно стимулировать его стремление к саморазвитию, самообразованию, к получению новых знаний и умений. Желание творить обычно возникает, когда ребенок присутствует на соревнованиях по различным видам технического спорта (судомодельные, авиамодельные,

автомодельные), приходя в кружок и наблюдая уже изготовленные модели, образцы и т.д. Выбранный проект необходимо согласовывать с интересами обучаемого, его физическими возможностями, знаниями, умением обращаться с инструментами, его коммуникативных умений, а также технических возможностей данного объекта дополнительного образования [7].

Процесс выбора темы и содержания творческого проекта можно представить в виде алгоритма (рис. 1).



Рис. 1. Алгоритм выбора тематики и обоснования содержания творческого проекта

Блок 1 – проблемный. Проблема состоит в противоречии между желанием участвовать в проектной деятельности и возможностями центра технического творчества дополнительного образования удовлетворить желания и потребности обучаемого. Как говорилось ранее, начальный этап очень важен и ответственен. Подготовка к выбору темы творческого проекта должна быть максимально тактичной со стороны руководителя кружка / студии, не должно быть навязывания упрощенных или удобных тем проектной деятельности [4]. Необходимо предоставлять свободу выбора про-

екта обучаемому, однако заранее должны быть озвучены сроки выполнения данного проекта, материалы, определенные умения по обращению с инструментами и материалами, ознакомиться с его желанием выполнять деятельность в команде или полностью самостоятельно. Процесс такого обсуждения может быть непродолжительным, а иногда он занимает значительное время, учитывая раздумья, уточнение темы проектной деятельности, поскольку интересы обучаемого могут лежать в различных плоскостях; это может быть теоретическое исследование, либо практическое изготов-

ление какого-либо макета или модели, изготовление какой-то поделки и т.д. [3].

Блок 2 – критериальный. Другими словами, определяется актуальность творческого проекта. На данном этапе очень важна эмоциональная подача объекта проектирования. Объект проектирования должен быть взят из реальной жизни, обучающийся должен быть знаком с решаемой проблемой в жизни, для решения которой у него должны быть определенные знания на данный момент и пропедевтические, которыми он должен овладеть при выполнении данного проекта. Далее происходит «оживление» в проект, делается анализ проектируемого объекта, определяется его новизна, обозначается общественно значимая ценность. У обучаемых формируются профессиональные компетенции.

Блок 3 – ресурсный. Составляется график выполнения каждого элемента проекта, а также творческого проекта полностью. Здесь много зависит от школьной занятости обучаемого, от его дополнительных увлечений (музыка, спорт и т.д.) и от значимости выполняемого объекта деятельности. Обеспеченность методической литературой по выполнению творческой деятельности имеет немаловажное значение, а также имеющиеся информационные знания о выполняемом объекте или возможность получения недостающих знаний [5]. Оговариваются материальный ресурс, необходимый для выполнения творческого проекта, и возможности проведения экспериментов и апробации выполненного проекта. Например, при изготовлении судна, надо учитывать, имеется ли в центре технического творчества бассейн для запуска или радиоаппаратура для управления на воде этого судна.

Блок 4 – экспертный. На этом этапе в центре технического творчества создается экспертная группа из руководителя кружка, ведущего специалиста в данной области и старшего воспитанника клуба. Представленный творческий проект обсуждается, вносятся замечания и коррективы. И заключительный этап утверждения творческого проекта – за директором центра технического творчества [1].

При выборе темы руководитель кружка должен иметь в виду, что доминирующей целью выполнения проекта является развитие и формирование у учащегося готовности к творческой профессионально ориентированной проектной деятельности. При этом под готовностью учащегося к творческой профессионально ориентированной деятельности понимается интегрированный феномен, основанный на знаниях, умениях, навыках и личностных профессионально

значимых качествах, адекватно отражающей его способность / готовность находить информацию о свойствах и параметрах аналогов и прототипов проектируемых объектов; выявлять противоречие между конструкторско-технологическими решениями аналогов и прототипов и качествами и параметрами проектируемого объекта и на их основе сформулировать проблему проектной разработки/исследования; найти рациональное решение конструкторско-технологической проблемы проектируемого объекта [5]. Учащийся должен уметь составить план выполнения проекта, должен быть способен изготовить с использованием ручных инструментов и простейшего станочного оборудования детали и узлы проектируемого объекта (макета, модели или натурального образца), смонтировать и наладить изготавливаемый объект проектной деятельности. Составить аргументированный отчет и презентацию выполненного творческого проекта. Публично (на выставке, семинаре, на конференции) продемонстрировать выполненный натуральный объект / модель и эффективно презентовать его.

Одной из сопутствующих целей выполнения творческого проекта в центрах детского творчества системы дополнительного образования является ранняя профориентация на определенную область деятельности (авиастроение, судостроение, робототехника и т.д.), а также на конкретные виды трудовой и общественно полезной деятельности, что является начальным этапом профессионального самоопределения.

Другой, не менее важной целью является ранняя социализация учащихся в коллективах центра технического творчества. В процессе совместной деятельности над проектами, коммуникации со сверстниками, педагогами.

Еще одной значимой сопутствующей целью проектной деятельности является развитие и формирование у учащихся ряда социально-культурных компетенций: умение работать с информацией, умение аргументировать и отстаивать свою точку зрения, умение уважать мнения других и умение работать в команде.

Выводы

1. Разработанный алгоритм выбора темы и обоснования содержания творческих проектов учащихся занимающихся в центрах творчества системы дополнительного образования, позволяющий научно обоснованно решать указанную проблему.

2. Показано, что реализация данного алгоритма позволяет исключить риски появления стрессовых ситуаций из-за невыполнения проектной деятельности, и создает благоприятную учебно-познавательную среду.

3. Показано, что успешность выполнения творческого проекта обеспечивается за счет паритетного взаимодействия обучаемого с педагогом на всех этапах проектной деятельности.

В качестве примера выбранных тем в центре детского творчества «Радуга успеха» можно назвать «Домашний станок шрифта

Брайля», проектирование квадрокоптера для срочной транспортировки малогабаритных грузов с берега на стоящее на рейде судно. Творческие разработки по этим темам были оценены Губернаторской премией и дипломом 2 степени на региональном этапе Роботофеста в Приволжье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галицков С. Я., Михелькевич В. Н. Проектирование: технологии обучения : учеб. пособие. – Самара : СГАСУ, 2014. – 104 с.
2. Голованов В. П. Современное дополнительное образование детей: к вопросу о новой концепции развития // Евразийский образовательный диалог : мат-лы междунар. форума. – Ярославль : ГАОУ ЯОИРО, 2014. – С. 60–64.
3. Загвягинский В. И. Исследовательская деятельность педагога : учеб. пособие для студ. выс. учеб. завед. – М. : Академия, 2008. – 176 с.
4. Кравцов П. Г., Михелькевич В. Н. Выбор тематики, структуры и содержания выпускной квалификационной работы в условиях неопределенности // Сборник научных трудов междунар. конф. «Человек в условиях неопределенности». – Самара : СамГТУ, 2018. – Том 2. – С. 147–150.
5. Краснова В. В. Проектная деятельность в реализации ФГОС нового поколения // Юный ученый. – 2016. – № 6.1. – С. 31–33.
6. Лаборатория проектных методов в образовании (всероссийский проект) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://xn--e1ahcccmfdikz5d1bm.xn--p1ai/> (дата обращения: 26.04.2018).
7. Лисовская А. И. Критерии выбора тематики проектов в условиях дополнительного образования детей // Молодой ученый. – 2018. – С. 79–82.
8. Лисовская А. И., Овчинникова Л. П., Михелькевич В. Н. Использование технологии «свободного труда» С. Френе в системе дополнительного образования // Казанская наука. – 2017. – № 11. – С. 179–182.
9. Михелькевич В. Н., Овчинникова Л. П., Лисовская А. И. Теоретико-методические основы организации проектной деятельности учащихся в центрах детского и юношеского творчества. – Самара : Самарский научный вестник. – 2017. – Т. 6. – № 1 (18). – С. 197–201.
10. Моргун Д. В., Орлова Л. М. Дополнительное образование детей в вопросах и ответах. – М. : Эко-Пресс, 2012. – 140 с.
11. Овчинникова Л. П. Проектная технология – эффективное направление интенсификации профессиональной подготовки студентов-заочников // Казанская наука. – 2013. – № 3. – С. 221–224.
12. Олейникова Л. Т. Дополнительное образование детей – потенциал воспитания // Молодой ученый. – 2010. – Т. 2. – № 1–2 (13). – С. 282–287.
13. Проектно-ориентированное обучение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bie.org/> (дата обращения: 26.04.2018).
14. Селевко Г. К. Технология свободного труда С. Френе // Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х томах. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – С. 756–759.
15. Френе С. Избранные педагогические сочинения. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.

REFERENCES

1. Galitskov S. Ya., Mikhel'kevich V. N. Proektirovanie: tekhnologii obucheniya : ucheb. posobie. – Samara : SGASU, 2014. – 104 s.
2. Golovanov V. P. Sovremennoe dopolnitel'noe obrazovanie detey: k voprosu o novoy kontseptsii razvitiya // Evraziyskiy obrazovatel'nyy dialog : mat-ly mezhdunar. foruma. – Yaroslavl' : GAOU YaOIRO, 2014. – S. 60–64.
3. Zagvyaginskiy V. I. Issledovatel'skaya deyatel'nost' pedagoga : ucheb. posobie dlya stud. vys. ucheb. zaved. – M. : Akademiya, 2008. – 176 s.
4. Kravtsov P. G., Mikhel'kevich V. N. Vybory tematiki, struktury i sodержaniya vypusknoy kvalifikatsionnoy raboty v usloviyakh neopredelennosti // Sbornik nauchnykh trudov mezhdunar. konf. «Chelovek v usloviyakh neopredelennosti». – Samara : Sam-GTU, 2018. – Tom 2. – S. 147–150.
5. Krasnova V. V. Proektnaya deyatel'nost' v realizatsii FGOS novogo pokoleniya // Yunyy uchenyy. – 2016. – № 6.1. – S. 31–33.
6. Laboratoriya proektnykh metodov v obrazovanii (vserossiyskiy proekt) [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://xn--e1ahcccmfdikz5d1bm.xn--p1ai/> (data obrashcheniya: 26.04.2018).
7. Lisovskaya A. I. Kriterii vybora tematiki proektov v usloviyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya detey // Molodoy uchenyy. – 2018. – S. 79–82.
8. Lisovskaya A. I., Ovchinnikova L. P., Mikhel'kevich V. N. Ispol'zovanie tekhnologii «svobodnogo truda» S. Frene v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya // Kazanskaya nauka. – 2017. – № 11. – S. 179–182.
9. Mikhel'kevich V. N., Ovchinnikova L. P., Lisovskaya A. I. Teoretiko-metodicheskie osnovy organizatsii proektnoy deyatel'nosti uchashchikhsya v tsentrakh detskogo i yunosheskogo tvorchestva. – Samara : Samarskiy nauchnyy vestnik. – 2017. – T. 6. – № 1 (18). – S. 197–201.
10. Morgun D. V., Orlova L. M. Dopolnitel'noe obrazovanie detey v voprosakh i otvetakh. – M. : EkoPress, 2012. – 140 s.
11. Ovchinnikova L. P. Proektnaya tekhnologiya – effektivnoe napravlenie intensivatsii professional'noy podgotovki studentov-zaochnikov // Kazanskaya nauka. – 2013. – № 3. – S. 221–224.
12. Oleynikova L. T. Dopolnitel'noe obrazovanie detey – potentsial vospitaniya // Molodoy uchenyy. –

2010. – Т. 2. – № 1–2 (13). – С. 282–287.

13. Proektno-orientirovannoe obuchenie [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://www.bie.org/> (data obrashcheniya: 26.04.2018).

14. Selevko G. K. Tekhnologiya svobodnogo truda S. Frene // Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologiy. V 2-kh tomakh. – М. : NII shkol'nykh tekhnologiy, 2006. – Т. 1. – С. 756–759.

15. Frene S. Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya. – М. : Progress, 1990. – 304 s.

РЕЦЕНЗИИ

УДК 371.47:37.013
ББК 4403(2)6+4404(2)Рос

ГСНТИ 14.91

Код ВАК 13.00.01

Дорохова Татьяна Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: 70571@mail.ru.

**ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА А. С. МАКАРЕНКО
В КОНТЕКСТЕ ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(О РЕЗУЛЬТАТАХ ЮБИЛЕЙНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: конференции; педагогическое наследие; воспитательные системы; педагоги; трудовое воспитание; личностный подход; перевоспитание детей; воспитательная работа.

АННОТАЦИЯ. В 2018 г. педагогическое сообщество, зарубежное и российское, отмечало 130-летний юбилей великого педагога Антона Семеновича Макаренко. На значимость его наследия указывает тот факт, что решением ЮНЕСКО его имя было внесено в число четырех педагогов, чье наследие определило ход педагогической мысли XX века. Его книги переведены на разные языки мира, их продолжают публиковать и изучать. Это в свою очередь свидетельствует об актуальности идей А. С. Макаренко для решения проблем современного образования.

В связи с юбилеем по всей России прошли различные научные и практические мероприятия: конференции, форумы, круглые столы, педагогические чтения, дискуссионные площадки, мастер-классы, конкурсы и т.п. Участники данных мероприятий делились своими открытиями в области истории педагогики и образования, обменивались опытом использования наследия А. С. Макаренко в обучении и воспитании, организации урочной и внеурочной деятельности, социально-педагогическом сопровождении детей и молодежи, испытывающих трудности в социализации.

Одним из последних в череде юбилейных мероприятий стала конференция «Воспитательная система А. С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования», которая прошла в Москве на базе Института стратегии и развития образования Российской академии образования 18–19 июня 2018 года. Цель конференции состояла в реализации потенциала воспитательной системы А. С. Макаренко в интересах формирования позитивной социальной активности, гражданственности и патриотизма подрастающих поколений граждан Российской Федерации. В ней приняли участие ученые и педагоги-практики из зарубежных стран (Белоруссия, Болгария, Германия, Италия, Казахстан, Норвегия, Франция), а также различных регионов России. Анализ результатов этой конференции и посвящена данная статья.

Dorokhova Tatiana Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Pedagogy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**EDUCATIONAL SYSTEM OF A.S. MAKARENKO IN THE CONTEXT,
MODERN RUSSIAN EDUCATION DEVELOPMENT
(THE RESULTS OF THE ANNIVERSARY CONFERENCE)**

KEYWORDS: conference; heritage in Pedagogy; educational system; teachers; labour education; persona-oriented approach; education.

ABSTRACT. The foreign and Russian pedagogical community celebrated the 130th anniversary of the great teacher Anton Makarenko in 2018. The importance of his heritage is indicated by the fact that his name was included in the UNESCO list of four teachers whose legacy determined the course of pedagogical thought of the 20th century. His books are translated into different languages, they continue to be published and studied. This, in turn, indicates the relevance of A. Makarenko's ideas for solving the problems of modern education.

In connection with the anniversary various scientific events, such as conferences, forums, round tables, pedagogical readings, discussion platforms, master classes, competitions, etc. took place throughout Russia. Participants in these events shared their discoveries in history of pedagogy and education; they exchanged experience in using the heritage of A. Makarenko in training and education, in the organization of lesson and after-hour activities, in social and pedagogical support of children and youth experiencing difficulties in socialization. One of the last in series of anniversary events was "The educational system of A. Makarenko in the context of the prospects for the development of modern Russian education" conference, which was held in Moscow on the basis of Institute for Strategy and Development of Education of the Russian Academy of Education on June 18-19, 2018. The goal of the conference was to realize the potential of the educational system of A. Makarenko in the interests of forming positive social activity, citizenship and patriotism of the younger generations of Russian citizens. It was attended by scientists and educational practitioners from foreign countries (Belarus, Bulgaria, Germany, Italy, Kazakhstan, Norway and France),

Материалы подготовлены при поддержке РГНФ (проект № 17-06-00868: «Добровольческая деятельность как средство гражданско-патриотического воспитания подростков с социально опасным поведением»).

as well as from various regions of Russia.

This article is devoted to the analysis of the results of this conference.

2018 год оказался богатым на юбилеи отечественных и зарубежных педагогов. 130 лет со дня рождения великого советского педагога Антона Семеновича Макаренко, 140 лет со дня рождения создателя отечественной «педагогической среды» Станислава Теофиловича Шацкого и гуманиста, педагога, писателя Януша Корчака – эти даты отмечало все педагогическое сообщество как России, так и зарубежья. А осенью нас ждет еще один юбилей – 100 лет со дня рождения одного из основоположников гуманистической педагогики и педагогики сотрудничества Василия Александровича Сухомлинского. В рамках празднования юбилеев по всей стране традиционно проводятся научные и практические мероприятия разного уровня (форумы, конференции, педагогические чтения, круглые столы и т.п.). Остановимся подробнее на событиях, посвященных юбилею Антона Семеновича Макаренко.

Личность Антона Семеновича Макаренко, признанного классика мировой и отечественной педагогики, до сих пор вызывает не только споры, но и настоящую борьбу идей [6, с. 16]. Поэтому юбилей не случайно является достойным поводом для обращения к его «педагогическому наследию, на основе всей имеющейся сейчас полной совокупности источников и научной литературы осмыслить сущность и результаты его подвижнической педагогической деятельности, подвести итоги развития макаренковедения и наметить перспективы дальнейших исследований» [1, с. 191].

Юбилейные мероприятия в рамках празднования 130-летия со дня рождения А. С. Макаренко начались уже осенью 2017 г., задолго до его дня рождения (13 марта). Этот юбилей отличался большим количеством виртуальных мероприятий (интернет-конференций, дискуссионных площадок, вебинаров). В некоторых образовательных учреждениях страны прошли декады А. С. Макаренко, Макаренковские чтения, студенческие конференции, выставки, конкурсы и т.п. В частности, в Уральском государственном педагогическом университете научная библиотека представила читателям выставку-портрет «Живая педагогика Макаренко»; студенты подготовили стенгазеты, буклеты, плакаты, видеофильмы, посвященные творчеству великого педагога.

Среди наиболее значимых юбилейных научных событий можно назвать:

– региональные конференции, подни-

мавшие вопросы связи педагогического наследия А. С. Макаренко с проблемами современного образования: «Воспитание ребенка в семье: наследие А. С. Макаренко» – Шестые Макаренковские чтения (Абакан, Хакасия, 4 сентября–31 октября 2017 г.); «Современное осмысление идей А. С. Макаренко» (Севастополь, 13 марта 2018 г.); «Международные Макаренковские психолого-педагогические чтения» (Екатеринбург, 12 апреля 2018 г.); «Национально ориентированная педагогика А. С. Макаренко как важнейший фактор современного воспитания» (Волгоград, 19–20 апреля 2018 г.) и др.

– крупные международные конференции, прошедшие в Москве, которые собрали в качестве участников не только именитых ученых-макаренковедов, но и педагогов-практиков, общественных деятелей, политиков: «Социализация и ресоциализация несовершеннолетних в обеспечении безопасности подрастающего поколения Отечества» (Москва, 23 марта 2018 г.); «Воспитательная система А. С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования» (Москва, 18–19 июня 2018 г.).

Конференция «Воспитательная система А. С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования» была организована на базе Института стратегии и развития образования Российской академии образования. В ней приняли очное участие 154 человека, представившие 25 регионов Российской Федерации (Москва, Подмосковье, Брянск, Волгоград, Екатеринбург, Курск, Нижний Новгород, Орел, Санкт-Петербург, Смоленск, Тверь, Тула, Якутск и др.), а также зарубежные ученые из Белоруссии, Италии, Германии, Казахстана, Норвегии, Франции, педагоги из Болгарии. Всего за два дня в рамках работы конференции (в первый день на пленарном заседании и во второй день на четырех секциях) было представлено 127 докладов и сообщений.

Многообразие поднятых выступающими проблем связано как с богатым педагогическим наследием А. С. Макаренко, так и с актуальностью его идей, которые, будучи инновационными в первые десятилетия XX в., не потеряли своей актуальности и в наши дни. Речь идет об основах теории коллективного воспитания, принципов самоуправления и развития технологии межличностных отношений, научном обосновании законов воспитательного коллектива, формирования характера воспитанников,

соединения образования с производительным трудом и т.д. При этом, несмотря на многообразие затрагиваемых проблем, его учение представляет собой целостную концепцию развития человека [16].

Особенностью рассматриваемой конференции стало представление на пленарном заседании помимо научных докладов презентаций социальных проектов, что позволило проследить связь теории, отражающей педагогические идеи А. С. Макаренко, с практикой воспитания и перевоспитания.

В частности, идеи великого педагога о значимости коллективного воспитания, взаимовлиянии личности и коллектива прослеживаются в деятельности современных общественных организаций, например, пионерской дружины «Сигнальщики»; Смоленского областного педагогического отряда «Крылатый», представившего на конференции проект «Воплощение «путей поколения» А. С. Макаренко». По мнению А. С. Макаренко, коллектив одновременно является объектом и субъектом воспитания. В свою очередь, развитие личности в коллективе возможно при условии, что в нем «реализуется актуальное для ребенка многообразие видов деятельности. Объединяет детей в деятельности общая цель, духовно-нравственные смыслы и ценности – такие как Родина, Труд, Земля, Природа, Мир и др.» [18, с. 56]. Во время проведения сборов творческой молодежи Смоленского областного педагогического отряда «Крылатый» реализуются различные виды деятельности (коммуникативная, познавательная, трудовая, эстетическая, спортивная), способствующие развитию коллектива и личности в коллективе; включение в те или иные виды деятельности осуществляется с учетом соблюдения принятых всеми правил, что способствует проявлению инициативы и социальной активности личности. Кроме того, во время сборов проводится постоянный коллективный и личностный анализ происходящего в жизни фило (отряда), профиля и лагеря в целом на разных уровнях самоуправления [15, с. 791].

Подобный опыт педагогической деятельности, основанный на идеях коллективного воспитания, реализуется не только в России, но и за рубежом. Об этом в своем обращении к участникам конференции рассказал президент Международной ассоциации А. С. Макаренко Consolidal ETS (г. Опидо-Лукано, Италия). Члены данной ассоциации пятый год подряд, несмотря на различные трудности, открывают летний лагерь «Макаренко». В этом году в лагере группа из 30 детей была разделена на три разновозрастных подгруппы по 10 человек, в которых они работали совместно с воспи-

тателями, педагогами и волонтерами Ассоциации [17, с. 12].

Еще одним проектом, вызвавшим интерес участников конференции, стал опыт деятельности добровольцев по перевоспитанию делинквентных подростков в государственном казенном учреждении Свердловской области «Специальная общеобразовательная школа закрытого типа» № 124. В основу данной деятельности была положена идея А. С. Макаренко о создании воспитательного пространства, воспитательной среды и воспитательной системы. По мнению педагога, пространство, среда и воспитательная система определяют структурно-содержательную организацию образовательного учреждения как института воспитания и перевоспитания. При этом он считал, что наиболее эффективной с точки зрения развития ребенка является воспитательная система общинного типа, в которой организация воспитательного процесса связана с самореализацией личности ребенка в разнообразной коллективной деятельности в соответствии с его возрастными особенностями и возможностями. При этом чрезвычайно важным условием успешности воспитательного процесса применительно к делинквентным подросткам является формирование «самостоятельности» и «самосознания личности» в процессе ее перевоспитания [12].

Реализовать подобные условия в полной мере позволяет добровольческая деятельность. В связи с этим в государственном казенном учреждении Свердловской области «Специальная общеобразовательная школа закрытого типа» № 124 был создан добровольческий отряд «Бумеранг», члены которого по собственной инициативе оказывали помощь социальным учреждениям микрорайона (библиотеке для слепых, детскому дому для умственно отсталых детей, приюту для бездомных животных). Как показывает анализ результатов работы с несовершеннолетними правонарушителями, добровольчество в полной мере отвечает задачам воспитания у данной категории подростков социальной зрелости и социальной ответственности [8].

Следует также отметить, что участники конференции обратили внимание на связь добровольчества с законом параллельного педагогического действия, сформулированным А. С. Макаренко. Согласно этому закону вместе с целенаправленной педагогической деятельностью в воспитании ребенка следует использовать возможности окружающей среды, в первую очередь, возможности детского коллектива. При этом ребенок должен являться не столько объектом,

сколько субъектом воспитания.

В этом плане показательны отношения самого А. С. Макаренко к воспитанникам, совершившим противоправные поступки. «В колонии мне удалось перетянуть на свою сторону всех педагогов, и уже в 1922 г. я просил комиссию никаких “дел” ко мне не присылать. Мы самым искренним образом перестали интересоваться прошлыми преступлениями колонистов, и у нас это выходило так хорошо, что и колонисты скоро забывали о них. ... В этом отношении мы достигли полного идеала: уже и новые колонисты стеснялись рассказывать о своих подвигах»; «мы никогда не употребляли таких слов, как “преступник”» [10].

Данная позиция классика согласуется и с отношением к проблеме социализации делинквентных подростков организаторов добровольческого отряда «Бумеранг». В основу их деятельности положен принцип: «от формирования элементарных знаний о себе и мире, умения читать и писать, формирования новых социальных ролей и статусов – до включения в социальную жизнь с учетом тех профессий, которые ими могут быть освоены, тех связей, которые им предстоит восстановить при возвращении из закрытой школы в своем классном коллективе, семье, социальных структурах и учреждениях» [3, с. 313].

Еще два проекта, представленных на конференции, являются результатом не только серьезнейших многолетних научных изысканий, но и средством для дальнейшего развития макаренковедения и просвещения педагогов-практиков, родителей, студентов. Речь идет, во-первых, о презентации максимально полного издания произведений А. С. Макаренко в бумажном и цифровом форматах, которое теперь доступно в любой точке России и за рубежом. Этот восьмитомник подготовлен сотрудниками исследовательской лаборатории «Воспитательная педагогика А. С. Макаренко» ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» и содержит в себе не только педагогическое наследие А. С. Макаренко в его историческом выражении, но и философское, социально-психологическое, этическое, литературное знание [11].

Во-вторых, на пленарном заседании была представлена, а во второй день конференции торжественно открыта в Музее московского образования музейно-мультимедийная экспозиция «А. С. Макаренко. Свой среди чужих. Чужой среди своих». Экспозиция представляет собой синтез классического музейного экспонирования уникальных подлинных мемориальных предметов с технологиями современных

инновационных мультимедиа. Так, участники конференции увидели макет трудовой колонии им. М. Горького, выполненный с использованием технологии дополненной реальности. Еще один «современный экспонат» – интерактивный стол – позволяет посетителям выставки не только прочесть опубликованные в разные годы оцифрованные публикации, посвященные А. С. Макаренко, и его собственные труды, посмотреть фотографии, рассказывающие о колонии и ее воспитанниках, но и отправить заинтересовавшие посетителей материалы себе на электронную почту. Кроме того, участники конференции услышали обращение А. С. Макаренко в исполнении актера одного из московских театров, на основе которого была создана голограмма великого педагога, «говорящего со своими потомками».

Помимо социальных проектов на конференции, как было сказано выше, были представлены теоретические доклады, раскрывающие различные аспекты творчества А. С. Макаренко в контексте развития современного образования. При этом, как в первый, так и во второй день (во время работы секций) поднимались вопросы, по которым разворачивались чрезвычайно интересные дискуссии. Отчасти это объясняется неоднозначностью фигуры самого Антона Семеновича Макаренко, отношение к которому в разные исторические периоды кардинально менялось, идеи которого «познавали периоды безжалостного остракизма и безудержной апологетики, канонизации и догматизации, утрюмого замалчивания и яростного ниспровержения» [2, с. 305].

Среди наиболее интересных и, на наш взгляд, перспективных для дальнейшего изучения, можно выделить следующие вопросы:

– проблема соотношения наследия А. С. Макаренко и отечественных и зарубежных педагогов и, в особенности Дж. Дьюи [14]. Ведь они оба (как и Г. Кершенштейнер и М. Монтессори) решением ЮНЕСКО, принятым на конференции 1988 г., были отнесены к четырем педагогам мира, определившим способ педагогического мышления в XX в.;

– проблема изучения истории жизни воспитанников А. С. Макаренко (изучается в основном наследие А. С. Калабаллина; в Москве стали регулярными Калабалинские чтения [5]), которых на сегодняшний день не осталось в живых, но чьи судьбы позволили бы более точно оценить степень результативности макаренковской педагогики;

– проблема реализации воспитывающего обучения на основе выделенных и обоснованных А. С. Макаренко принципов («коллективизм, коллектив, где воспитываются действительные, не воображаемые, а насто-

ящие, реальные качества личности»; «дисциплина»; «инициатива и творчество»; «ясность и определенность в постановке целей коллектива»; «границы принуждения»; «ответственность как необходимое условие коллективной деятельности»; «условия жизнеспособности коллектива»; «необходимость эстетики повседневности»; «понимание перспективы»; «постоянное осмысление достижений на пути к перспективе»; «забота о коллективе как семье»; «проявление внутреннего, уверенного спокойствия, уверенности в своих силах, в силах своего коллектива и в своем будущем» [9];

– проблема необходимости осуществления трудового воспитания и уточнения его сущности и содержания; в частности, направленности на формирование «человеческого капитала» по аналогии с учебно-производственной моделью трудового воспитания А. С. Макаренко, в рамках которой были созданы условия для формирования и наращивания производительности; «проращивания» и культивирования инновационности; воспитания технологической культуры; получения высокой квалификации; воспитания трудоспособности; применения креативности; воспитания здорового образа жизни; формирования социального здоровья – способности быть одновременно хорошим исполнителем и хорошим руководителем; воспитания социальной ответственности, совести [7, с. 626];

– проблема соотношения коллективного и личностного подходов в современном образовании и необходимости возвращения к коллективному подходу, исторически и ментально характерному для отечественного образования, а соответственно, и более эффективному средству решения задач со-

циализации личности, однако до сих пор не имеющему однозначного понимания в соотношении с личностным [13, с. 419];

– проблема педагогического мастерства, поисков путей подготовки современных педагогов-профессионалов (постоянные дискуссии, которые ведутся по данной проблеме, свидетельствуют, как об ее актуальности, так и о сложности [4]).

Подводя итог вышесказанному, отметим, что конференция стала, безусловно, одним из самых значимых, обобщающих мероприятий в череде юбилейных событий, посвященных 130-летию со дня рождения А. С. Макаренко, но не последним. 10 июля 2018 г. в Екатеринбурге на базе Исторического парка «Россия – Моя история. Свердловская область» состоялась конференция «Гражданская война в России: проблема гражданского мира в современном Российском обществе», в рамках которой работала секция «Гражданская война в России и проблемы детства: возможности использования идей и методик А. С. Макаренко в работе с “трудными” детьми». На секции, помимо основных обсуждаемых вопросов (наследие А. С. Макаренко в контексте профессиональной подготовки студентов педагогических вузов; социально-педагогической деятельности с делинквентными подростками в условиях коррекционной школы; организации внеурочной деятельности в общеобразовательной школе; эстетического воспитания студентов учреждений среднего профессионального образования; деятельности общественных организаций в системе образования), были кратко представлены итоги Московской конференции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богуславский М. В. Актуальность и значимость воспитательной педагогики А. С. Макаренко // Воспитательная система А. С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. (18–19 июня 2018 г.) / под об. ред. М. В. Богуславского. – М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2018. – С. 186–199.
2. Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии: монография. – М.: ИЭТ, 2012. – 436 с.
3. Галагузова Ю. Н., Москвина Е. В. Концептуальные подходы к формированию содержания образования в специальном учебно-воспитательном учреждении для подростков с делинквентным поведением // Понятийный аппарат педагогики и образования: коллективная монография / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Вып. 10. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2017. – С. 309–323.
4. Дорохова Т. С. Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры (о результатах XXXI сессии научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки РАО) // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 8. – С. 165–172.
5. Калабалин А. С. Педагогическое наследие и современность: первые Калабалинские чтения / сост. и ред. Л. В. Мардахаев. – М.: Перспектива, 2013. – 195 с.
6. Кораблева Т. Ф. Педагогическая система А. А. Макаренко как современная социально-гуманитарная технология // Воспитательная система А. С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. (18–19 июня 2018 г.) / под об. ред. М. В. Богуславского. – М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2018. – С. 14–28.
7. Кушнир А. М. Образовательная стратегия – это основа экономического роста // Воспитательная система А. С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. (18–19 июня 2018 г.) / под об. ред. М. В. Богуславского. – М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2018. – С. 624–28.

8. Лужков Ю. В. Обучение добровольцев разработке социальных проектов // Традиции и инновации в педагогическом образовании : сб. науч. тр. / под науч. ред. Т.С. Дороховой. – Вып. 2. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016. – С. 146–149.
9. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / сост. Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова. – М. : Просвещение, 1988. – 308 с.
10. Макаренко А. С. Педагогическая поэма // Избранные произведения: в 3 т. / под ред. Н. Д. Ярмаченко и др. – Киев : Радянська школа, 1983. – Т. 1. – С. 35–517.
11. Макаренко А. С. Школа жизни, труда, воспитания : учебная книга по истории, теории и практике воспитания : в 9-ти частях. – Н. Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2007–2017.
12. Меттини Э. Коллективное воспитание в педагогическом наследии А. С. Макаренко // Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности : мат-лы Седьмых междунар. Макаренковских студ. пед. чтений (8 апреля 2010 г.) / сост. Н. Г. Санникова. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2010. – С. 75–80.
13. Невская С. С. Дискуссионные вопросы о педагогическом наследии А. С. Макаренко // Воспитательная система А. С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. (18–19 июня 2018 г.) / под об. ред. М. В. Богуславского. – М. : Институт стратегии развития образования РАО, 2018. – С. 418–330.
14. Рогачева Е. Ю. Гиганты педагогики XX века: А. С. Макаренко и Дж. Дьюи // Воспитательная система А. С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. (18–19 июня 2018 г.) / под об. ред. М. В. Богуславского. – М. : Институт стратегии развития образования РАО, 2018. – С. 315–330.
15. Сенченков Н. П., Лепешкина Е. М. Воплощение «путей поколения» А. С. Макаренко в работе Смоленского областного педагогического отряда «Крылатый» // Воспитательная система А. С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. (18–19 июня 2018 г.) / под об. ред. М. В. Богуславского. – М. : Институт стратегии развития образования РАО, 2018. – С. 785–330.
16. Скуднова Т. Д., Кобышева Л. И., Шалова С. Ю. Педагогическая антропология : учеб. для вузов. – М., Берлин : Директ-Медиа, 2018. – 356 с.
17. Тамбуррино Ф. Обращение президента Ассоциации А. С. Макаренко (Италия) // Воспитательная система А. С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. (18–19 июня 2018 г.) / под об. ред. М. В. Богуславского. – М. : Институт стратегии развития образования РАО, 2018. – С. 12–13.
18. Ходусов А. Н., Кононова С. С. Педагогические идеи А. С. Макаренко как стратегия развития отечественной теории, методологии, технологии и методики воспитания во второй половине XX – начале XXI в. // Воспитательная система А. С. Макаренко в контексте перспектив развития современного российского образования : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. (18–19 июня 2018 г.) / под об. ред. М. В. Богуславского. – М. : Институт стратегии развития образования РАО, 2018. – С. 54–63.

REFERENCES

1. Boguslavskiy M. V. Aktual'nost' i znachimost' vospitatel'noy pedagogiki A. S. Makarenko // Vospitatel'naya sistema A. S. Makarenko v kontekste perspektiv razvitiya sovremennogo rossiyskogo obrazovaniya : sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (18–19 iyunya 2018 g.) / pod ob. red. M. V. Boguslavskogo. – M. : Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2018. – S. 186–199.
2. Boguslavskiy M. V. Istoriya pedagogiki: metodologiya, teoriya, personalii : monografiya. – M. : IET, 2012. – 436 s.
3. Galaguzova Yu. N., Moskvina E. V. Kontseptual'nye podkhody k formirovaniyu soderzhaniya obrazovaniya v spetsial'nom uchebno-vospitatel'nom uchrezhdenii dlya podrostkov s delinkventnym povedeniem // Ponyatiynyy apparat pedagogiki i obrazovaniya : kollektivnaya monografiya / otv. red. E. V. Tkachenko, M. A. Galaguzova. – Vyp. 10. – Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2017. – S. 309–323.
4. Dorokhova T. S. Uchitel' i ego formirovanie: istoricheskiy opyt peredachi obrazovannosti i kul'tury (o rezul'tatakh XXXI sessii nauchnogo soвета po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki RAO) // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 8. – S. 165–172.
5. Kalabalin A. S. Pedagogicheskoe nasledie i sovremennost': pervye Kalabalinskiye chteniya / sost. i red. L. V. Mardakhaev. – M. : Perspektiva, 2013. – 195 s.
6. Korableva T. F. Pedagogicheskaya sistema A. A. Makarenko kak sovremennaya sotsial'no-gumanitarnaya tekhnologiya // Vospitatel'naya sistema A. S. Makarenko v kontekste perspektiv razvitiya sovremennogo rossiyskogo obrazovaniya : sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (18–19 iyunya 2018 g.) / pod ob. red. M. V. Boguslavskogo. – M. : Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2018. – S. 14–28.
7. Kushnir A. M. Obrazovatel'naya strategiya – eto osnova ekonomicheskogo rosta // Vospitatel'naya sistema A. S. Makarenko v kontekste perspektiv razvitiya sovremennogo rossiyskogo obrazovaniya : sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (18–19 iyunya 2018 g.) / pod ob. red. M. V. Boguslavskogo. – M. : Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2018. – S. 624–28.
8. Luzhkov Yu. V. Obuchenie dobrovol'tsev razrabotke sotsial'nykh proektov // Traditsii i innovatsii v pedagogicheskoy obrazovaniy : sb. nauch. tr. / pod nauch. red. T.S. Dorokhovoy. – Vyp. 2. – Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2016. – S. 146–149.
9. Makarenko A. S. Vospitanie grazhdanina / sost. R. M. Beskina, M. D. Vinogradova. – M. : Prosveshchenie, 1988. – 308 s.
10. Makarenko A. S. Pedagogicheskaya poema // Izbrannye proizvedeniya: v 3 t. / pod red. N. D. Yarmachenko i dr. – Kiev : Radyans'ka shkola, 1983. – T. 1. – S. 35–517.
11. Makarenko A. S. Shkola zhizni, truda, vospitaniya : uchebnaya kniga po istorii, teorii i praktike vospitaniya : v 9-ti chastyakh. – N. Novgorod : NGPU im. K. Minina, 2007–2017.

12. Mettini E. Kollektivnoe vospitanie v pedagogicheskom nasledii A. S. Makarenko // Psikhologo-pedagogicheskoe nasledie proshlogo v sovremennoy sotsial'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti : mat-ly Sed'mykh mezhdunar. Makarenkovskikh stud. ped. chteniy (8 aprelya 2010 g.) / sost. N. G. Sannikova. – Ekaterinburg : Ros. gos. prof.-ped. un-t, 2010. – S. 75–80.
13. Nevskaya S. S. Diskussionnye voprosy o pedagogicheskom nasledii A. S. Makarenko // Vospitatel'naya sistema A. S. Makarenko v kontekste perspektiv razvitiya sovremennogo rossiyskogo obrazovaniya : sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (18–19 iyunya 2018 g.) / pod ob. red. M. V. Boguslavskogo. – M. : Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2018. – S. 418–330.
14. Rogacheva E. Yu. Giganty pedagogiki XX veka: A. S. Makarenko i Dzh. D'yui // Vospitatel'naya sistema A. S. Makarenko v kontekste perspektiv razvitiya sovremennogo rossiyskogo obrazovaniya : sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (18–19 iyunya 2018 g.) / pod ob. red. M. V. Boguslavskogo. – M. : Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2018. – S. 315–330.
15. Senchenkov N. P., Lepeshkina E. M. Voploshchenie «putey pokoleniya» A. S. Makarenko v rabote Smolenskogo oblastnogo pedagogicheskogo otryada «Krylatyy» // Vospitatel'naya sistema A. S. Makarenko v kontekste perspektiv razvitiya sovremennogo rossiyskogo obrazovaniya : sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (18–19 iyunya 2018 g.) / pod ob. red. M. V. Boguslavskogo. – M. : Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2018. – S. 785–330.
16. Skudnova T. D., Kobysheva L. I., Shalova S. Yu. Pedagogicheskaya antropologiya : ucheb. dlya vuzov. – M., Berlin : Direkt-Media, 2018. – 356 s.
17. Tamburrino F. Obrashchenie prezidenta Assotsiatsii A. S. Makarenko (Italiya) // Vospitatel'naya sistema A. S. Makarenko v kontekste perspektiv razvitiya sovremennogo rossiyskogo obrazovaniya : sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (18–19 iyunya 2018 g.) / pod ob. red. M. V. Boguslavskogo. – M. : Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2018. – S. 12–13.
18. Khodusov A. N., Kononova S. S. Pedagogicheskie idei A. S. Makarenko kak strategiya razvitiya otechestvennoy teorii, metodologii, tekhnologii i metodiki vospitaniya vo vtoroy polovine XX – nachale XXI v. // Vospitatel'naya sistema A. S. Makarenko v kontekste perspektiv razvitiya sovremennogo rossiyskogo obrazovaniya : sb. nauch. tr. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (18–19 iyunya 2018 g.) / pod ob. red. M. V. Boguslavskogo. – M. : Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2018. – S. 54–63.

УДК 378.147:811.133.1'271.2
ББК Ш147.11-9

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Соколова Ольга Леонидовна,

кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой второго иностранного языка, Институт международных связей; 620144, г. Екатеринбург, ул. Отто Шмидта, 58; e-mail: olgalsokol@mail.ru.

Каримова Гузель Адидовна,

старший преподаватель кафедры второго иностранного языка, Институт международных связей; 620144, г. Екатеринбург, ул. Отто Шмидта, 58; e-mail: gkarimova@mail.ru.

СОГЛАСОВАНИЕ ГЛАГОЛЬНЫХ ФОРМ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ И ПЕРЕВОДЧИКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: французский язык; методика преподавания французского языка; методика французского языка в вузе; согласование причастий; подготовка будущих учителей; подготовка переводчиков; грамматика французского языка.

АННОТАЦИЯ. Статья представляет собой рецензию на учебно-методическое пособие доцента кафедры романских языков УрГПУ М. В. Плотниковой «Грамматика французского языка: согласование глагольных форм». Освоение этой грамматической темы представляет значительную сложность и требует внимательной и детальной проработки. Важность предупреждения типичных ошибок на согласование глагольных форм в устной и письменной речи преподавателей, переводчиков, а также всех желающих изучать французский язык на продвинутом уровне и сдать международный экзамен по французскому языку. Подчеркивается необходимость самостоятельной учебной деятельности студентов для успешного формирования навыка согласования глагольных форм. Критический анализ теоретических положений и тренировочных упражнений, предлагаемых в рецензируемом пособии. М. В. Плотникова рассматривает случаи согласования глагольных форм (настоящее время изъявительного наклонения, причастие прошедшего времени) в роде и числе с подлежащим и прямым дополнением. Взаимосвязь лексического и грамматического значений глагольных форм при согласовании. Особое внимание уделяется согласованию четырех типов местоименных глаголов, инфинитивных конструкций, употреблению вспомогательных глаголов. Развитие синтетического и аналитического мышления при изучении грамматических явлений как важный компонент методической подготовки будущих учителей. Достоинства: краткость, четкость, лаконичность, полнота изложения, современный языковой материал. Недостатки: недостаточно разработанная серия упражнений. Рекомендации для последующих изданий рецензируемого пособия: привлечь электронные образовательные ресурсы, разработать серию тестовых заданий с ключами для самопроверки и т.д. Рецензируемое пособие рекомендовано для освоения дисциплины «Иностранный язык (французский)» для студентов УрГПУ, других вузов и лингвистических школ.

Sokolova Olga Leonidovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Second Foreign Language Department, Institute of International Relations, Ekaterinburg, Russia.

Karimova Guzel Adibovna,

Senior Lecturer of the Second Foreign Language Department, Institute of International Relations, Ekaterinburg, Russia.

AGREEMENT OF VERBAL FORMS IN THE FRENCH LANGUAGE IN TEACHING FUTURE PEDAGOGUES AND TRANSLATORS

KEYWORDS: French language; methods of teaching French; methods of teaching French at university; concord of participles; teacher's training; translators; grammar of the French language.

ABSTRACT. This article is a review on the textbook «Grammar of the French Language: agreement of verbal forms» by M. V. Plotnikova, Associate Professor of Romance Languages Department of the Ural State Pedagogical University. Mastering this grammatical topic is difficult and requires careful and detailed consideration. The importance of preventing common errors in the agreement of verbal forms in spoken and written language of teachers, interpreters and all those wishing to pass an international exam in French and learn French at an advanced level. The need for independent students' learning activities for the successful agreement of verbal forms is underlined. A critical analysis of theoretical views and training exercises offered in the reviewed textbook is proposed. M. V. Plotnikova describes the agreement of verbal forms (verbal tenses of the indicative mode, past participle) with subject and direct object. The link between the lexical and grammatical values for correct agreement is presented. Special attention is given to the agreement of four types of pronominal verbs, infinitive constructions, to the use of auxiliary verbs. The development of synthetic and analytical thinking in studying grammatical phenomena as an important component of methodical development of future teachers is stressed. The advantages of this textbook are: brevity, clarity, completeness and modern language material. Among the disadvantages we find: a series of exercises is not well developed. Recommendations for subsequent editions of the review textbook: to use electronic educational resources, to develop a series of tests with keys for self-assessment, etc. The reviewed textbook is recommended for the French language learning for students of the Ural State Pedagogical University and other universities and language schools.

Рецензируемое учебно-методическое пособие посвящено одному из самых сложных для усвоения разделов морфологии французского языка, а именно – согласованию глагольных форм (глаголов, причастий прошедшего времени, конструкций с инфинитивами) с подлежащим и с прямым дополнением. Актуальность и дидактическая востребованность такого материала не вызывает сомнений. Прежде всего, в лингвистике и лингводидактике строй французского предложения традиционно считается вербоцентричным, то есть именно глагол является мощным смысловым и грамматическим ядром, организующим синтагматические связи в единое высказывание. Действительно, сказуемое во французском предложении выражает модальность, предикативность, объектно-предметные отношения, категорию пассивности и активности, лица, числа, времени и т.д. Принимая во внимание не только прямые, но и косвенные значения речевых актов с иллокутивными и перлокутивными глаголами, мы убеждены, что уверенное и грамотное употребление глагольных форм – самая важная задача при обучении будущих переводчиков и преподавателей французского языка. Опыт работы в качестве эксперта по приему международного экзамена по французскому языку DELF DALF и участие в подготовке старшеклассников к ЕГЭ по французскому языку показывают, что глагольные формы представляют собой значительную трудность для российских учащихся и студентов. А. П. Новожилова и М. В. Плотникова, отмечая эффективность деятельностного подхода при изучении грамматических явлений французского языка, справедливо утверждают: «Стоит отметить, что французский язык является одним из самых сложных в изучении европейских языков. Усвоение грамматики французского языка вызывает трудности, которые усугубляются грамматическими терминами, множеством правил и исключений» [5, с. 117].

Действительно, грамматические особенности функционирования многочисленных глагольных форм французского языка (причастия настоящего и прошедшего времени, герундий, отглагольные прилагательные, инфинитивные обороты, каузативные конструкции, несколько типов местоименных глаголов, наличие нескольких вспомогательных глаголов для образования перфектных форм в зависимости от значения глагола и от категории переходности/непереходности) – вот далеко не полный перечень трудностей, с которыми стал-

квиваются учащиеся, начиная с самых ранних этапов обучения. И, если на начальном и среднем уровнях (A1-B1) ошибки на употребление глагольных форм могут считаться допустимыми, то на более продвинутых уровнях и, тем более, при присвоении квалификации или в профессиональной деятельности учителя, преподавателя или переводчика это совершенно не приемлемо.

Одно из достоинств рецензируемого учебного пособия – доступность и лаконичность изложения. М. В. Плотниковой удалось найти ясный и четкий стиль изложения, избежать излишней смысловой и лексической перегруженности и представить явления в максимально сжатом виде. М. В. Плотникова также учитывает межъязыковую интерференцию и делает акцент именно на те случаи согласования, которые особенно трудно даются русскоязычным учащимся: согласование сказуемого с однородными подлежащими, особенности употребления форм единственного и множественного числа со словосочетаниями и местоимениями «*ce genre de*», «*tout*», «*rien*», «*nul*», «*aucun*», «*personne*» в значении обобщающего слова, а также с некоторыми существительными и наречиями, обозначающими количество [6, с. 7–8]. Особое внимание М. В. Плотникова уделяет случаям согласования сказуемого, выраженного глаголом *être*. Опускание, неправильное употребление этого глагола и неадекватный перевод являются еще одной типичной ошибкой русскоязычных обучающихся. В тренировочных упражнениях автор, как правило, предлагает учащимся перевести предложения с русского языка на французский язык. На наш взгляд, с методической точки зрения было бы более целесообразно предложить сначала фразы или отрывки оригинальных аутентичных текстов, чтобы продемонстрировать функционирование изучаемых форм в языке. В целом, предложенные автором упражнения не отличаются разнообразием. Полагаем, в пособии было бы уместно представить систему упражнений, предлагающую большую степень коммуникативной свободы для обучающихся, как, например, рекомендуют Е. В. Ерофеева и Л. В. Скопова: «...подстановочные упражнения, в которых предлагаются действия по аналогии с образцом; – трансформационные упражнения, где студенты применяют уже имеющиеся знания и навыки в измененном контексте или другой коммуникативной ситуации; – условно-коммуникативные задания, где студенты участвуют в коммуникативных ситуациях, имитирующих реальное профессиональное

общение, но следующих инструкциям учебного пособия; – творческие коммуникативные задания, где реализуется общение на французском языке» [3, с. 133].

Упражнения в тестовой форме с ключами, предшествующие переводу, также могли бы быть важным этапом для самостоятельного формирования требуемых навыков. О важности самостоятельной работы у студентов-лингвистов писал, в частности, И. А. Гиниатуллин: «Необходимо значительное системное расширение объема разнообразной самостоятельной учебной деятельности обучающихся (как индивидуальной, так и в составе разного рода групп, включая самодеятельные автономные) с практикумами перспективной самостоятельной работы, рассчитанной на увеличивающиеся отрезки времени, с практикумами учебно-реального самообразования и т.п. при консультационно-контрольном сопровождении» [1, с. 150].

Во втором разделе учебно-методического пособия рассматриваются случаи согласования причастий прошедшего времени *participe passé*. Это один из самых сложных разделов французской грамматики, так как наличие или отсутствие согласования тесно связано с тончайшими изменениями в семантике и в стилистической окраске. Причастие прошедшего времени или, как его иногда называют, причастие пассивного залога, во французском языке может употребляться без вспомогательного глагола в качестве определения. В этом случае, как справедливо отмечает М. В. Плотникова, причастие, как правило, согласуется с подлежащим, за исключением некоторых восклицательных предложений с несвойственным для французского языка порядком слов, при котором определяющее предшествует определяемому, напр., *fini(es) les vacances!* Причастия переходных глаголов, которые в перфектных временах спрягаются со вспомогательным глаголом *avoir*, как правило, согласуются с прямым дополнением, находящимся в препозиции. Это правило чрезвычайно трудно для понимания и усвоения большинству русскоязычных учащихся. Справедливости ради отметим, что сами носители французского языка довольно часто делают ошибки в сложных случаях согласования причастий. Однако трудностей станет гораздо меньше, если донести до обучающихся суть и смысл этого согласования и, как писала О. П. Казакова, «нацелить обучающихся не на репродуктивную, а на аналитико-синтетическую деятельность, позволяющую будущим специалистам осуществлять самостоятельный поиск решения, развивать свое методическое мышление» [4, с. 104]. Как известно, пер-

фектные формы в индоевропейских языках означают законченное действие в прошлом (реже – в будущем) с определенным, осязаемым и представляемым результатом: работа уже сделана, работа будет сделана к такому-то времени и т.д. Если представить прошедшее законченное время *composé* как результат, как обладание некоторым объектом законченного действия (*j'ai lu le livre* – я прочитал книгу/и имею прочитанную книгу), смысл этого согласования, на наш взгляд, становится более очевидным. М. В. Плотникова вскользь упоминает это в теоретической части, а затем многократно предлагает предложения на перевод, требующие употребления той или иной перфектной формы, что способствует формированию и закреплению навыка у обучающихся. Таким образом, усвоение согласования глагольных форм во французском языке требует высокого уровня саморефлексии учащихся, учитывая сложность языка и речи как объектов когнитивного моделирования [2, с. 52].

Еще раз подчеркнем, что согласование глагольных форм во французском языке напрямую связано со значением глаголов. Нередки случаи, когда при транспозиции, то есть при переходе в иной лексико-грамматический разряд, или же при употреблении глагола в переносном значении меняется вспомогательный глагол и, соответственно, правила согласования, как, например, в случае с глаголами типа *sortir* в значении выходить/вытаскивать, *rentrer* в значении возвращаться/вносить, *passer* в значении проходить/проводить или с глаголами *couter*, *valoir* в значении стоить (в денежном эквиваленте и применительно к абстрактным понятиям). Аналогичным образом наличие или отсутствие согласования причастий, за которыми следует инфинитив, зависит от того, кто выполняет действие, названное причастием и инфинитивом (*les chansons que j'ai entendu chanter*, *la cantatrice que j'ai entendue chanter*) – снова отметим важность правильного понимания смысла предложения для выбора правильной формы: я слышу, как поют песни / я слышу, как поет певица. М. В. Плотникова кратко и содержательно излагает правила и подбирает удачные примеры для иллюстрации. В качестве замечания отметим, что, по мнению рецензента, при изложении столь сложных тем следовало бы предусмотреть упражнения на тренировку и закрепление в каждом из 12 параграфов второго раздела. В противном случае учащимся приходится выполнять переводные упражнения, в которых перемешаны различные случаи согласований. И поскольку все упражнения представляют собой пере-

вод с русского языка на французский, учащимся не всегда ясно, о каком именно правиле идет речь, тем более что при переводе неизбежны лексические и грамматические трансформации.

Очень подробно и информативно представлены безличные, непереходные и непрямо-переходные глаголы, которые всегда остаются неизменными за исключением случаев транспозиции в класс переходных. М. В. Плотникова приводит список причастий этих глаголов в алфавитном порядке, отметив звездочкой глаголы, потенциально способные к транспозиции. Учащимся предлагается самостоятельно поработать со словарно-справочной литературой и выяснить значения этих глаголов, обращая особое внимание на случаи полисемии [6, с. 25–28]. Отметим важность и необходимость самостоятельной учебной деятельности по иностранным языкам для формирования, в частности, грамматического навыка. Самостоятельная работа и индивидуализация обучения, по мнению О. Л. Соколовой и Л. В. Скоповой, дает возможность «перенести акцент на студента как субъекта деятельности, который получает возможность управлять своей учебной деятельностью на иностранном языке, проектировать собственные образовательные траектории и свободно выбирать учебно-познавательные действия для формирования компетенций, необходимых для будущей профессии» [7, с. 66–67].

Третий раздел рецензируемого пособия посвящен особенностям согласования причастий местоименных глаголов. И снова необходимость согласования напрямую зависит, во-первых, от семантики глагола, во-вторых, от типа лексического и грамматического значения, заключенного в местоименной форме. М. В. Плотникова справедливо отмечает, что в современном французском языке существует четыре типа местоименных глаголов: 1) собственно местоименные, то есть существующие только в местоименной форме; 2) возвратные, то есть обозначающие действия, обращенные на самого себя; 3) взаимно-возвратные, то есть действие направлено друг на друга; 4) пассивные местоименные глаголы, в которых местоименный элемент указывает на выполнение действия в страдательном залоге [6, с. 31–32]. Причастия глаголов первого и четвертого типа в перфектных временах согласуются с подлежащим. Причастия глаголов второго и третьего типа согласуются в тех случаях, когда местоименный элемент является прямым дополнением. Не согласимся с авторской трактовкой согласования возвратных глаголов. На наш взгляд, неверно считать, что причастия этих

глаголов согласуются с подлежащим, так как согласование с подлежащим автоматически запрещает согласование с любыми дополнениями, вне зависимости от их позиции. Странно было бы считать, что внутри одного типа местоименных глаголов согласования могут переходить с подлежащего на прямое дополнение. Вернее было бы рассматривать такие глаголы как «случайно возвратные» в терминологии Мориса Гревисса и Андре Гуса [10, с. 165–166] и, таким образом, считать, что их причастия согласуются с прямым дополнением в препозиции.

М. В. Плотникова рассматривает также некоторые особые случаи согласования причастий местоименных глаголов: при наличии инфинитива в постпозиции и при наличии инфинитива с предлогом. В первом случае согласование зависит от синтаксической роли местоимения, то есть согласование необходимо, если местоимение является подлежащим для инфинитива. Если же местоимение является дополнением к инфинитиву, согласование не делается. Так же не делается согласование в ряде устойчивых выражений и в случаях, если перед инфинитивом находится предлог – напомним, что во французском языке существует так называемое управление глаголов, то есть ряд глаголов требует употребления специальных предлогов для построения инфинитивных конструкций.

Раздел завершается тренировочным упражнением, в котором собраны все случаи согласования причастий местоименных глаголов. Выскажем пожелание для последующих изданий рецензируемого пособия. По мнению рецензента, в пособие следовало бы включить список литературы, в том числе электронных источников, которым желающие могли бы воспользоваться, если есть потребность изучить то или иное правило более подробно. Еще раз подчеркнем, что именно краткость и лаконичность изложения являются, на наш взгляд, одним из важных достоинств рецензируемого пособия. Также в пособии были бы уместны ссылки на открытые и общедоступные электронные ресурсы, где желающие могли бы выполнить тренировочные упражнения и пройти самопроверку, например, сайт www.francaisfacile.com [8] или образовательный портал колледжа Senghior во французском городе Амьен [9].

Рецензируемое учебно-методическое пособие успешно используется преподавателями и студентами при освоении дисциплины «Практический курс иностранного языка», может быть также использовано в качестве дополнительного учебно-методического материала для развития навыков

устной и письменной речи, подготовки к сдаче международных экзаменов по французскому языку для уровней В1-С1, а также

для широкого круга лиц, изучающих французский язык на продвинутом уровне самостоятельно или в лингвистических школах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гиниатуллин И. А. О некоторых аспектах качественной языковой подготовки бакалавров-лингвистов // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – 2014. – № 3. – С. 150.
2. Горшкова Е. Е. Когнитивный подход в обучении иностранному языку: диахронический аспект // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – 2017. – № 1. – С. 45–53.
3. Ерофеева Е. В., Скопова Л. В. Специфика разработки профессионально ориентированного учебного пособия по обучению французскому языку как второму иностранному // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 7. – С. 129–135.
4. Казакова О. П. Формирование лингводидактической компетенции преподавателя иностранного языка для специальных целей у студентов лингвистических направлений // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 5. – С. 100–105.
5. Новожилова А. П., Плотникова М. В. Грамматический аспект в обучении французскому языку в рамках деятельностного подхода // Романские и германские языки: актуальные проблемы лингвистики и методики : мат-лы IX междунар. студ. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2017. – С. 115–118.
6. Плотникова М. В. Грамматика французского языка: согласование глагольных форм : учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Ин-т иностр. яз. – Екатеринбург, 2016.
7. Соколова О. Л., Скопова Л. В. Организация самостоятельной работы по иностранному языку в вузе как способ индивидуализации обучения // Нижегородское образование. – 2016. – № 4. – С. 65–72.
8. Образовательный портал Francaisfacile [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.francaisfacile.com> (дата обращения: 18.07.2018).
9. Образовательный портал Senghior [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://senghor.clg.acamiens.fr> (дата обращения: 18.07.2018).
10. Grevisse M., Goosse A. Le Bon Usage – Grammaire, langue française / DeBoeck-Duculot. – Paris : Louvain-la-Neuve, 2011. – 1666 p.

REFERENCES

1. Giniatullin I. A. O nekotorykh aspektakh kachestvennoy yazykovoy podgotovki bakalavrov-lingvistov // Aktual'nye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki. – 2014. – № 3. – S. 150.
2. Gorshkova E. E. Kognitivnyy podkhod v obuchenii inostrannomu yazyku: diakhronicheskiy aspekt // Aktual'nye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki. – 2017. – № 1. – S. 45–53.
3. Erofeeva E. V., Skopova L. V. Spetsifika razrabotki professional'no orientirovannogo uchebnogo posobiya po obucheniyu frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2017. – № 7. – S. 129–135.
4. Kazakova O. P. Formirovanie lingvodidakticheskoy kompetentsii prepodavatelya inostrannogo yazyka dlya spetsial'nykh tseley u studentov lingvisticheskikh napravleniy // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 5. – S. 100–105.
5. Novozhilova A. P., Plotnikova M. V. Grammaticheskiy aspekt v obuchenii frantsuzskomu yazyku v ramkakh deyatel'nostnogo podkhoda // Romanskie i germanskie yazyki: aktual'nye problemy lingvistiki i metodiki : mat-ly IX mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. – Ekaterinburg, 2017. – S. 115–118.
6. Plotnikova M. V. Grammatika frantsuzskogo yazyka: soglasovanie glagol'nykh form : ucheb. posobie / Ural. gos. ped. un-t. In-t inostr. yaz. – Ekaterinburg, 2016.
7. Sokolova O. L., Skopova L. V. Organizatsiya samostoyatel'noy raboty po inostrannomu yazyku v vuze kak sposob individualizatsii obucheniya // Nizhegorodskoe obrazovanie. – 2016. – № 4. – S. 65–72.
8. Obrazovatel'nyy portal Francaisfacile [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.francaisfacile.com> (data obrashcheniya: 18.07.2018).
9. Obrazovatel'nyy portal Senghior [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <http://senghor.clg.acamiens.fr> (data obrashcheniya: 18.07.2018).
10. Grevisse M., Goosse A. Le Bon Usage – Grammaire, langue française / DeBoeck-Duculot. – Paris : Louvain-la-Neuve, 2011. – 1666 p.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

1. Приглашенный автор. Open-article
2. История образования.
3. Стратегия образования.
4. Философия образования.
5. Теория образования.
6. Управление и экономика образования.
7. Педагогическая статистика.
8. Рецензии.
9. Дошкольное образование.
10. Школьное образование.
11. Профессиональное образование.
12. Педагогическое образование.
13. Психолого-педагогическое образование.
14. Инклюзивное образование.
15. Дополнительное образование.

Рубрики с 9 по 15 имеют подрубрики:

1. Теория и практика воспитания.
2. Педагогические технологии.
3. Педагогическая практика.
4. Зарубежный опыт.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т.е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**
полное и точное **место работы; подразделение организации;**
контактная информация (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (200–250 слов, или 2000–2500 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5–7 слов).

Структура статьи

Желательно, чтобы статья имела следующую структуру (для аспирантов эта структура является обязательной. Указанное ниже содержание этих пунктов носит рекомендательный характер):

1. Введение (1–2 стр.)

Постановка научной проблемы, обоснование ее актуальности, цель статьи, вытекающая из постановки научной проблемы. Краткий аналитический обзор исследований, результаты которых использовались в статье. Главная идея публикации (гипотеза исследования), которая должна отличаться новизной от предложенных другими исследователями решений проблемы. Используемые для исследования объекта методы и инструменты. Теоретические и практические результаты.

Результаты исследования (6–8 стр.)

Основное содержание работы, в котором логично и понятно излагаются результаты исследования, идеи, факты, алгоритмы, рассуждения и т.п., подтверждающие гипотезу исследования.

Заключение (до 1 стр.)

Сопоставление полученных результатов с обозначенной в начале работы целью. Выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи – 8-12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы – А4;
- гарнитура – Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля – 14;
- межстрочный интервал – 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56–57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ 7.0.5.-2008. Список литературы можно оформить в следующей программе (выбирать с типе) – <http://snoskainfo.ru/>.

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.

Русские источники необходимо **транслитерировать**, для автоматической транслитерации использовать программу на сайте <http://www.translit.ru>, вариант **BGN (Board of Geographic Names)**.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах – AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах – TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации необходимо предоставить информацию по следующим пунктам.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы);
2. Фамилия, имя, отчество полностью;
3. Ученая степень, звание, должность;
4. Полное и точное место работы;
5. Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).
6. Название статьи.
7. Аннотация (200-250 слов)
8. Ключевые слова (5-7 слов).
9. Фамилия, имя, отчество на английском языке (ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях).
10. Название статьи на английском языке.
11. Аннотация на английском языке.
12. Ключевые слова (5-7 слов).
13. Ключевые слова на английском языке.
14. Классификационный код тематической рубрики: ГРНТИ (код вы можете посмотреть на сайте grnti.ru) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте vak.ed.gov.ru).
15. Предполагаемая рубрика/подрубика журнала.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 106

E-mail: pedobraz@uspu.me

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

2018. № 9

Редактор: Ю. А. Мухина

Компьютерная верстка Ю. А. Мухиной

Знак информационной продукции 16+

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.

Подписано в печать 12.09.18. Формат 60×84/8.

Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.

Уч.-изд. л. 15,9. Усл. п. л. 18,4. Тираж 500 экз. Заказ № 4982.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me