

УДК 37:159.9
ISSN 2500-297X

2.2018

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Издается с 2001 г.

ИЗДАТЕЛЬ:
Московский
педагогический
государственный
университет

**ПИ № ФС 77–67764
от 17.11.2016 г.**

Адрес редакции:
109240, Москва,
ул. В. Радищевская,
д. 16–18

Журнал входит в Перечень
ведущих рецензируемых журналов
и изданий Высшей аттестационной
комиссии (ВАК)

Электронная версия журнала:
www.mpgu.su

Подписной индекс 65061
по каталогу «Издания органов
научно-технической информации»
ОАО Агентство «Роспечать»

ISSN 2500-297X

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

2.2018

THE FOUNDER:
Moscow Pedagogical
State University

The journal has been published
since 2001

Mass media
registration
certificate
ПИ № ФС 77-67769
as of 17.11.2016

The journal is published 4 times a year

Editorial office:
Moscow, Russia,
Verhnyaya
Radishchevskaya str.,
16–18, room 223,
109240

E-mail: izdat_mgopu@mail.ru
Information on journal can be
accessed via: www.mpgu.su

Редакционная коллегия

А.А. Вербицкий – академик РАО, д-р пед. наук, канд. психол. наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (*главный редактор*).

Ю.Л. Кофейникова – канд. психол. наук; доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (*заместитель главного редактора*).

Э.В. Лихачева – канд. психол. наук; заведующая кафедрой общей психологии и психологии труда факультета психологии и педагогики Российского нового университета (*ответственный секретарь*).

А.Ф. Ануфриев – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

В.А. Барабанщиков – д-р психол. наук, профессор; директор Института экспериментальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета.

Ю.В. Варданян – д-р пед. наук, профессор; заведующая кафедрой психологии Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.

Е.Е. Дурнева – канд. пед. наук; руководитель Научно-исследовательского центра моделирования квалификаций Корпоративного университета ПАО «Татнефть», г. Альметьевск, Татарстан.

О.Л. Жук – д-р пед. наук, профессор (ВАК Беларуси); заведующая кафедрой педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета, г. Минск, Республика Беларусь.

Г.Л. Ильин – д-р пед. наук, канд. психол. наук, профессор; профессор кафедры дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

Ш.М. Каланова – д-р пед. наук, канд. хим. наук, профессор (ВАК Казахстана); Президент Независимого казахстанского агентства по обеспечению качества в образовании, г. Астана, Республика Казахстан.

Н.Б. Карабущенко – д-р психол. наук; заведующая кафедрой психологии и педагогики Российского университета дружбы народов, г. Москва.

В.В. Кондратьев – д-р пед. наук, профессор; директор Центра подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов Поволжья и Урала, заведующий кафедрой методологии инженерной деятельности Казанского национального исследовательского технологического университета.

О.Н. Олейникова – д-р пед. наук, профессор; генеральный директор АНО «Центр изучения проблем профессионального образования», г. Москва.

О.С. Орлова – д-р пед. наук, профессор; главный научный сотрудник Научно-клинического центра оториноларингологии ФМБА России, г. Москва.

М.И. Розенова – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры научных основ экстремальной психологии факультета «Экстремальная психология» Московского государственного психолого-педагогического университета.

К.М. Романов – д-р психол. наук; профессор кафедры психологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, г. Саранск.

А.И. Савенков – д-р психол. наук, д-р пед. наук, профессор; директор Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

В.И. Слободчиков – член-корр. РАО, д-р психол. наук, профессор; руководитель научного направления антропологического образования Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва.

Э. Харрис – профессор факультета образования и профессионального развития Университета Хаддерсфилд, г. Хаддерсфилд, Великобритания.

Editorial Board

Andrey A. Verbitsky – member of the Russian Academy of Education, Dr. Hab. in Education, PhD in Psychology; Professor of the Department of Labor Psychology and Counseling Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University (*editor-in-chief*).

Yulia L. Kofeynikova – PhD in Psychology; Associate Professor of the Department of Labor Psychology and Counseling Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University (*deputy editor*).

Elvira V. Likhacheva – PhD in Psychology; Head of the Department of Psychological and Pedagogical Education of the Faculty of Psychology and Pedagogy, Russian New University (*Executive Secretary*).

Alexander F. Anoufrieв – Dr. Hab. in Psychology; Professor of the Department of Labor Psychology and Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University.

Vladimir A. Barabanshikov – Dr. Hab. in Psychology; Head of the Laboratory of Cognitive Processes and Mathematical Psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Education.

Sholpan M. Calanova – Dr. Hab. in Education, PhD in Chemistry; President, Independent Kazakhstan Agency for Quality Assurance in Education; Member of the Executive Committee, international organization "IREG – International Observatory on Academic Ranking and Excellence", Astana, Republic of Kazakhstan.

Anne Harris – PhD in Education; Head of Division and Director of the International School of Education and Professional Development, University of Huddersfield.

Elena E. Durneva – PhD in Education; Head of the Research Center for Modeling Qualifications, Corporate University of PJSC Tatneft.

Georgy L. Ilin – Dr. Hab. in Education, PhD in Psychology; Professor of the Department Preschool Pedagogy of the Faculty Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

Natalia B. Karabushchenko – Dr. Hab. in Psychology; Head of the Department of Psychology and Pedagogy, RUDN-University.

Vladimir V. Kondratyev – Dr. Hab. in Education; Director of the Center for Training and Retraining of Teachers, High Schools of Volga and the Urals; Head of the Department of Methodology, Kazan National Research Technological University.

Olga N. Oleynikova – Dr. Hab. in Education; Director, Center for the Study of Vocational Education.

Olga S. Orlova – Dr. Hab. in Education; Chief Researcher, Research and Clinical Center of Otorhinolaryngology of Federal Medical-Biological Agency of Russia, Moscow.

Marina I. Rozenova – Dr. Hab. in Psychology; Professor of the Department of Labor Psychology and Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University.

Konstantin M. Romanov – Dr. Hab. in Psychology; Professor of the Department of Psychology, Mordovia State University after N.P. Ogarev, Saransk.

Aleksandr I. Savenkov – Dr. Hab. in Psychology, Dr. Hab. in Education; Professor of the Department of Psychology, Moscow City University.

Viktor I. Slobodchikov – Corresponding Member of Russian Academy of Education, Dr. Hab. in Psychology; Chief Researcher of the Laboratory of Psychological Anthropology, Institute of Psycho-Pedagogical Problems of Childhood of the Russian Academy of Education.

Yulia V. Vardanyan – Dr. Hab. in Education; Head of the Department of Psychology, Mordovia State Pedagogical Institute named after M.E. Evseev, Saransk.

Olga L. Zhuk – Dr. Hab. in Education; Head of the Department of Pedagogy and Problems of Education Development, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

В.В. Зенин

Некоторые направления развития современного
российского образования
(на примере преподавания русского языка) 9

Н.В. Корчагина, А.А. Лисова

Руководство детским вокально-театральным ансамблем
в детской школе искусств 16

М.Г. Курносова

Духовно-нравственное воспитание личности подростка
в условиях детского оздоровительного лагеря 24

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Неверова, Л.В. Рыбакова, Л.А. Федотова

Специфика обучения основам
научно-технического и делового стиля в процессе
перевода технических текстов 32

Н.В. Тельтевская, А.В. Шорина

Сущность и структура рефлексивных умений 38

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

В.Г. Калашиников

Метод контекстного анализа в методологии
контекстного подхода 48

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Р.И. Абрамишвили, Н.В. Зажогина, Р.В. Кишиков

Особенности когнитивной сферы участников
трудовой деятельности в условиях
виртуальной реальности. 62

А.Ф. Ануфриев, О.С. Ефимова

Исследование факторов возникновения
межличностных конфликтов педагогов 70

В.В. Данилочкина

Личностный контекст переговоров. 83

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*А.А. Вербицкий, М.В. ФерAPONтова,
Е.В. Бутовская*

Личностные качества подростков и юношей
в контексте нравственного выбора 89

*Ю.Л. Кофейникова, Е.С. Николаева,
Ю.В. Суховершина*

Метакогнитивные особенности студентов
с полезависимыми и полenezависимыми
когнитивными стилями 103

Е.Б. Пучкова

Анализ вовлеченности в виртуальную среду
студентов гуманитарного профиля 117

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

М.Э. Паатова

Критерии и уровни формирования
социально-личностной жизнеспособности
подростков с девиантным поведением. 130

*Е.А. Сорокоумова, Н.Ю. Молостова,
Д.Н. Арютина*

Социализация подростка в процессе интернет-общения 138

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

V.V. Zenin

Some directions of development of modern Russian education
(on the example of teaching the Russian language) 9

N.V. Korchagina, A.A. Lisova

Management of the vocal and theatre ensemble
in a children's art school 16

M.G. Kurnosova

Spiritual and moral education of adolescents
in children's health camps 24

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

N.V. Neverova, L.V. Rybakova, L.A. Fedotova

Peculiarities of teaching the basics of scientific,
technical and business style in the process of translation
of technical texts 32

N.V. Teltevskaia, A.V. Shorina

The essence and structure of reflective skills. 38

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY,
HISTORY OF PSYCHOLOGY

V.G. Kalashnikov

The method of contextual analysis
in the methodology of contextual approach 48

LABOR PSYCHOLOGY

R.N. Abramishvili, N.V. Zazhogina, R.V. Kishikov

The peculiarities of cognitive sphere of the participants
of work activities in virtual reality 62

A.F. Anufriev, O.S. Efimova

Investigation of factors of occurrence
of interpersonal conflicts of teachers 70

V.V. Danilochkina

Personal context of negotiations 83

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

A.A. Verbitsky, M.V. Ferapontova, E.V. Butovskaya
 Personality qualities of teenagers and youth in the context
 of moral choice 89

*Yu.L. Kofeinskaya, E.S. Nikolaeva,
 Yu.V. Sukhovshina*
 Metacognitive peculiarities of students with field-dependent
 and hollow-dependent cognitive styles 103

E. Puchkova
 Involvement of humanities students in virtual environment 117

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, ACMEOLOGY

M.E. Paatova
 Criteria and levels of formation of social and personal viability
 of teenagers with deviant behavior 130

*E.A. Sorokoumova, N.Yu. Molostova,
 D.N. Aryutina*
 Socialization of teenagers in the process
 of online communication 138

В.В. Зенин

Некоторые направления развития современного российского образования (на примере преподавания русского языка)

В статье проанализированы компетентностный, системно-деятельностный, коммуникативно-деятельностный, личностно-ориентированный подходы в обучении с точки зрения использования их в процессе учебной деятельности на уроках русского языка. Значительное внимание уделяется компетентностному подходу как ведущему методологическому ориентиру развития современного российского образования. Также в статье отдельное внимание уделено роли формирования коммуникативной компетенции обучающихся на уроках русского языка.

Ключевые слова: компетентностный подход, системно-деятельностный подход, коммуникативно-деятельностный подход, личностно-ориентированная технология, преподавание русского языка.

Каким должно быть современное образование? Чтобы ответить на данный вопрос, являющийся на сегодня весьма дискуссионным, необходимо понять, во-первых, какова среда, в которой живут и развиваются современные дети, во-вторых, как данная среда воздействует на них, в-третьих, каковы образовательные потребности личности, общества и государства, в-четвертых, в каких политических, социально-экономических, социокультурных условиях будут жить и работать современные школьники. На эти и многие другие вопросы в ближайшее время предстоит ответить современной педагогической науке.

История педагогической науки обнаруживает несколько позиций рассмотрения категории образования: образование как процесс, как

результат, как система и как общечеловеческая ценность. Суть образования как системы заключается в освоении человеком в условиях образовательного процесса либо путем самообразования системы знаний, умений и навыков, приобретение опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентаций. Вторая позиция (образование как результат) предполагает характеристику уровня сформированности у обучающихся системы научных знаний, познавательных умений и навыков, а также характеристику показателей личностного развития. Данные позиции свидетельствуют о том, что стержнем образовательного процесса являются знания как конечный результат. Это есть знаниево-ориентированный подход, цель которого состоит в накоплении учеником знаний, которые становятся при этом абсолютной ценностью, а формирование личности ученика отходит на второй план.

Современную образовательную среду характеризует деятельностная направленность. Происходит переориентация образовательного процесса с позиции традиционной знаниевой модели обучения на деятельностно-компетентностную, которая предполагает активную позицию ученика, а его деятельность рассматривается как основа, средство и условие развития личности. Главное место при таком подходе отводится активной, разноплановой и самостоятельной деятельности школьника. Учитель же должен направлять ученика, помогать ему в нахождении верного пути, или, по словам выдающегося отечественного психолога Л.С. Выготского, он «должен быть рельсами, по которым самостоятельно движутся вагоны, получая от них только направление собственного движения» [4, с. 50]. Поэтому одним из оснований обновления современного образования является компетентностный подход в обучении.

Компетентностный подход как одна из методологических установок модернизации современного образования предполагает использование новых методов и средств обучения, которые будут способствовать формированию развитой, самостоятельной, инициативной и творческой личности обучающегося. Ключевой идеей становится формирование у школьников таких качеств, как готовность к непрерывному самообразованию, дальнейшему развитию, самостоятельности в принятии решений и др.

«Компетентностный подход в определении целей и содержания общего образования не является совершенно новым, а тем более чуждым для российской школы» [7, с. 15]. О необходимости формирования самостоятельности обучающихся в процессе обучения писал еще К.Д. Ушинский: «Должно постоянно помнить, что следует передавать ученику не только те или иные познания, но и развивать в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые

познания... дать ученику средство извлекать полезные знания не только из книг, но из предметов, его окружающих, из жизненных событий, из истории собственной души. Обладая такой умственной силой, извлекающей отовсюду полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из главнейших задач школьного обучения» [8, с. 500].

В соответствии со «Стратегией модернизации российского школьного образования» основой обновленного содержания общего образования будут являться ключевые компетентности в следующих сферах: гражданско-общественной и социально-трудовой деятельности, самостоятельной познавательной деятельности, в бытовой сфере, культурно-досуговой деятельности. Если прежде результатом образовательной деятельности была система знаний, умений и навыков, которая представляла собой безусловную ценность, конечный результат, то сегодня мы говорим о наборе ключевых компетентностей в интеллектуальной, коммуникационной, гражданско-правовой и других сферах. Следует заметить, что понятие компетентности шире понятия знания (умения, навыка) – последнее является составной частью компетентности.

Итак, ведущим методологическим ориентиром развития современного российского образования является компетентностный подход.

Другим важнейшим направлением современной образовательной политики является системно-деятельностный подход, положенный в основу ФГОС общего образования второго поколения. Данный подход нацелен не только на формирование компетенций обучающихся, но и на их личностное, духовно-нравственное и социальное развитие, а характер учебной деятельности определяет это развитие, способствует ему. При системно-деятельностном подходе в качестве цели образования выдвигается развитие личности обучающегося.

«В отечественной психолого-педагогической науке глубоко разработана деятельностная парадигма образования, постулирующая в качестве цели образования развитие личности обучающегося на основе освоения универсальных способов деятельности. Процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций обучающихся, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта» [5, с. 15].

По своей сути системно-деятельностный подход есть попытка объединить системный подход (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов) и деятельностный (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.).

Современное образование характеризуется усилением гуманистической направленности всего образовательного процесса. И утверждение

системно-деятельностного подхода в качестве одного из краеугольных камней ФГОС второго поколения является одним из главных условий развития личности, т.к. деятельность (как форма бытия и способ существования человека) есть фактор развития духовного мира человека, условие для самореализации и самоутверждения, а также для реализации культурных, социальных и др. потребностей личности.

Деятельностная парадигма образования определяет необходимость развертывания методических исследований в сторону основных видов речевой деятельности: говорения, слушания (аудирования), чтения и письма. В связи с этим одним из ведущих методологических направлений в современной педагогической науке стал коммуниктивно-деятельностный подход, определяющий в качестве объекта обучения речевую деятельность школьников.

Русский язык как предмет изучения и средство обучения решает одну из важнейших задач обучения – задачу научить ребенка говорить в соответствии с нормами русского литературного языка. Федеральный компонент Государственного стандарта среднего общего образования по русскому языку выдвигает на первый план *коммуникативную компетенцию* обучающихся (за ней следуют языковая, лингвистическая и культуроведческая компетенции), т.к. современное общество нуждается в личности со сформированными коммуникативными навыками.

Изучая родной язык, ученик овладевает нормами речи культурного человека в «специально организованной речевой ситуации по специально оговоренным правилам, т.е. в коммуникации» [1, с. 20]. Известно, что в раннем детстве усиливается речевая активность ребенка, у него наблюдается повышенное внимание к речи окружающих. Овладевая речевой деятельностью, он осваивает окружающий мир, знакомится с его реалиями; происходит постепенное формирование грамматических категорий. Это коммуникативное умение (овладение речевой деятельностью), по словам Е.С. Бобровой, «является тем основанием, на котором необходимо строить процесс обучения родному языку. Осмысление учеником коммуникативной деятельности, в том числе и собственной, позволит ему не только понять природу языка, но и развить себя как личность» [2, с. 91].

Ситуация коммуникации является основой учебной деятельности школьника на уроке русского языка. И сегодня важнейшей задачей ученых-методистов и учителей-словесников становится *развитие коммуникативных способностей ребенка*, т.к. язык является не только средством общения между людьми и фундаментальной основой развития мышления: в языке актуализируется мировоззрение человека, посредством языка школьник учится строить представление об окружающем мире, понимать других людей и самого себя.

Коммуникативно-деятельностный подход ориентирован на формирование у обучающихся следующих способностей: свободно и правильно строить устную и письменную речь, соответствующую цели и условиям общения, соблюдая нормы речевого этикета; грамотно излагать свои мысли в устной и письменной формах; владеть различными видами монолога (повествование, описание, рассуждение) и диалога (диалог-расспрос, диалог-побуждение); выступать перед аудиторией с сообщением, докладом, рефератом.

Все перечисленные речевые умения включает в себя коммуникативная компетентность, являющаяся сегодня неотъемлемым компонентом полноценного развития личности школьника, что соотносится с гуманистической направленностью современного образовательного процесса.

В настоящее время «развитие личности становится приоритетом образования и воспитания в школе» [3, с. 83]. Это определяется усилением гуманистической направленности современного образовательного процесса. В качестве основополагающей ценности преподавания выдвигается развитие способностей ребенка, его творческой индивидуальности. Поэтому ведущей идеей современной школы, ее высшей гуманистической целью является создание условий для гармоничного развития личности ученика.

Реализация данной идеи требует внедрения в образовательный процесс новых педагогических технологий. Сегодня одной из них является личностно-ориентированная технология, которая призвана решить задачу всестороннего развития личности ученика.

Основанная на принципе индивидуального подхода, данная технология позволяет содействовать развитию личности ученика. Учет психофизиологических особенностей ребенка, его интересов, потребностей и возможностей является основой личностно-ориентированной технологии.

Личностно-ориентированный урок существенно отличается от урока традиционного, предполагающего передачу учителем определенной суммы знаний ученикам. Вместо этого ребенок приобретает свой собственный опыт. Между педагогом и учеником устанавливаются договорные отношения: учитель предлагает детям на выбор различные задания и формы работы, согласовывает с ними подбор дидактического материала, а не навязывает им его. Учитель стремится выявить реальные интересы детей и, исходя из этого, строить учебный процесс.

«История дидактики свидетельствует о наличии, по крайней мере, двух различных подходов к обучению. В основе различий лежит понимание роли ученика и учителя в обучении. Авторитарная дидактика (И.Ф. Герbart) основное внимание уделяет деятельности учителя

по передаче ученикам систематизированных знаний, возлагая на учащихся необходимость их усвоения, закрепления и применения. Природосообразная личностно-ориентированная дидактика (Дж. Дьюи), наоборот, выдвигает на первый план активность ученика, развитие его природной сущности и освоение способов деятельности в изучаемых областях» [9, с. 24].

Дидактическая система И.Ф. Гербарта руководящую роль в учебном процессе отдавала учителю, активность и самостоятельность обучающихся при этом подавлялись. Современная школа центральное место в образовательном процессе отводит деятельности ученика, являющегося активным субъектом своего обучения. Поэтому разработанная в начале XX в. Джоном Дьюи дидактическая концепция, названная «прогрессивистской» (что предполагает, по Дьюи, рост, развитие и совершенствование), определяющая в качестве главной цели образовательного процесса обучение «деланию», является более чем актуальной для современной школы.

Одним из путей формирования личности является проблемно-диалогическое обучение. В соответствии с ФГОС новой задачей школы становится формирование у обучающихся способности к самостоятельному усвоению новых знаний. Одной из новых педагогических технологий, способной реализовать данные требования образовательной политики, является проблемно-диалоговая технология (ее автором является Е.Л. Мельникова), разработанная на основе исследований в двух самостоятельных областях – проблемном обучении (И.А. Ильницкая, В.Т. Кудрявцев, М.И. Махмутов и др.) и психологии творчества (А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, А.Т. Шумилин и др.).

Данная технология нашла свое отражение в новых учебниках и программах. Она содействует активному усвоению обучающимися системы знаний, обеспечивает «творческое усвоение знаний посредством специально организованного учителем диалога» [6, с. 5].

Итак, современное образование рассматривается нами как процесс, главной целью которого является развитие личности ребенка; это процесс, способный побуждать ученика к действию, к самостоятельному «открытию» знаний. Современные школьники – в первую очередь создатели в образовательном процессе, занимающие активную позицию. Учитель же является наставником, помощником, который направляет деятельность ученика, оставляя в приоритете его самостоятельность. Современное образование должно помочь каждому обучающемуся реализовать свой творческий потенциал, развить свои интеллектуальные и творческие способности, мышление, память и воображение.

Библиографический список

1. Антонова Е.С. Коммуникативно-деятельностный подход как эффективный способ подготовки будущих учителей-словесников // Мир русского слова. 2007. № 1–2. С. 19–23.
2. Боброва С.В. Методические приемы развития речевых умений на уроке изучения грамматики русского языка в общеобразовательной школе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2009. № 1. С. 90–98.
3. Воителива Т.М. Личностно-ориентированное обучение как способ развития творческих способностей учащихся средней школы // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия «Филологические науки». 2012. № 1. С. 83–86.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.
5. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М., 2008.
6. Образовательные технологии: Сб. материалов / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев и др. М., 2008.
7. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.
8. Ушинский К.Д. Собр. соч.: в 11 т. М.; Л., 1948–1952. Т. 2. Пед. статьи, 1857–1861 гг. М., 1948.
9. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. СПб., 2001.

Зенин Вадим Владимирович – аспирант кафедры методики преподавания русского языка и литературы филологического факультета, Московский государственный областной университет; ассистент кафедры русского языка и литературы филологического факультета, Государственный гуманитарно-технологический университет, г. Орехово-Зуево Московской обл.

E-mail: zeninvadik@yandex.ru

V.V. Zenin

Some directions of development of modern Russian education
(on the example of teaching the Russian language)

The article analyzes competence, system-activity, communicative-activity, and personality-oriented approaches in teaching from the point of view of using them in teaching the Russian language. Considerable attention is paid to competence approach as to the leading methodological guideline for the development of modern Russian education. Special attention is paid to the role of communicative competence of students at the lessons of the Russian language.

Key words: competence approach, system-activity approach, communicative-activity approach, personality-oriented technology, teaching Russian.

Zenin Vadim V. – post-graduate student at the Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature of the Philological Faculty, Moscow Region State University; assistant at the Department of Russian Language and Literature of the Philological Faculty, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuevo, Moscow Region

Н.В. Корчагина, А.А. Лисова

Руководство детским вокально-театральным ансамблем в детской школе искусств

Статья посвящена особенностям работы с вокально-театральным ансамблем в детской школе искусств. Авторы обосновывают необходимость и актуальность существования данной формы детского творческого коллектива, анализируют направления и этапы работы с ним, подробно останавливаясь на трудностях и способах их преодоления в практике работе руководителя вокально-театрального ансамбля.

Ключевые слова: развитие вокально-хоровых навыков, детское музыкальное образование, детский вокально-театральный ансамбль, выбор репертуара, психологическая подготовка детей к сцене.

В настоящее время вокальные ансамбли занимают значительное место в концертной практике музыкальных учебных заведений всех уровней. Это связано с тем, что ансамбли стали играть большую роль в современной популярной музыке, не говоря уже о самоценности ансамблевого пения, его красоте, гармоничности.

Чтобы добиться необходимого уровня вокального исполнения, необходима большая музыкальная подготовка: вокалистов надо воспитывать с самого раннего возраста, развивая вокально-хоровые навыки. Современные детские вокальные ансамбли часто используют элементы театральной постановки. Такая форма работы вводится в практику по следующим причинам.

1. Восприятие детей остается во многом наглядно-образным, и поэтому маленьким зрителям и артистам легче вникнуть в содержание исполняемого ансамблем вокального сочинения, видя его конкретное воплощение на сцене.

2. Современные тенденции подачи информации в Интернете и на телевидении через постоянную смену картинок и изображений формируют у детей и взрослых приоритет восприятия информации не через слово, а через зрительный образ. Часто современным детям сложно понять художественное содержание исполняемой ими в вокальном ансамбле песни, если оно не подкреплено конкретным зрительным образом. И даже выразительных средств музыки может оказаться недостаточно.

Все это делает необходимым конкретизировать на сцене смысл, заложенный в тексте вокального сочинения;

3. Включение в вокальную работу элементов театральной постановки оживляет репетиционный процесс, позволяет развивать не только музыкальные и вокальные данные детей, но и артистизм, пластику, сценическую свободу.

Детский вокальный ансамбль («Непоседы» в г. Москве, «Апельсин» в г. Саратове и мн. др.) может использовать такие элементы театральной постановки, как театральный костюм, сценическое движение, сценическая речь. Перед поступлением в подобный ансамбль дети проходят серьезный кастинг, их обучают актерскому мастерству, танцам, сценической речи, поведению на сцене, сольфеджио, хору, вокалу. Ансамбли такого типа ориентированы, как правило, на выступление детей на профессиональной сцене и, в дальнейшем, – на профессиональную артистическую карьеру. Вокально-театральный ансамбль в ДШИ имеет целью общее развитие ребенка, обогащение его музыкальных представлений, умений, знаний.

Детский вокально-театральный ансамбль включает, как правило, учащихся с певческим опытом и желающих петь детей с хорошими музыкальными данными. Число участников коллектива не превышает 8–12 человек, что способствует качественному исполнению сложного репертуара и отвечает техническим возможностям (наличие микрофонов). Занятия проводятся 2–3 раза в неделю. Формы занятий – групповые (дуэты, трио, квартеты); индивидуальные, пение с сопровождением и без сопровождения, пение под фонограмму, сценическое движение – хореография [1].

В детском вокально-театральном ансамбле основным видом деятельности его участников остается пение, способствующее лучшему развитию ребенка во многих аспектах: правильное глубокое дыхание, которому учат с первых занятий, хорошо насыщает кислородом легкие, мозг, тем самым улучшая их работоспособность; вырабатывается хорошая артикуляция, совершенствуется речь; развиваются и укрепляются формирующиеся связки; воспитываются моральные и эстетические качества; активизируется психическая деятельность ребенка; пение поднимает настроение маленьким исполнителям, что в целом положительно сказывается на всем организме.

Работа с детским вокально-театральным ансамблем – это не только широкие горизонты развития, новые формы работы и увлекательные моменты, но и трудности, связанные с объединением разных форм творчества. Сложности, характерные для каждого вида искусства в отдельности, ставят новые задачи при их объединении. К этому прибавляются

возрастные нюансы: дети очень непоседливы и энергичны, но при этом быстро утомляются. Поэтому преподавателю необходимо запастись терпением и некоторыми педагогическими «уловками», чтобы удержать внимание и работоспособность учеников.

Охарактеризуем особенности и направления подготовки вокально-театрального ансамбля в ДШИ поэтапно.

1 этап. *Знакомство. Организационный момент.* Очень важен для успеха занятия. Рассмотрим два варианта.

1. Новый коллектив. Урок следует начинать с приветствия учителя и знакомства: «Здравствуйте, я ваш педагог по ансамблю, меня зовут...». Далее – знакомство со всеми учениками и прослушивание, чтобы определить музыкальные данные участников ансамбля: попросить спеть любую песню а'capella или с аккомпанементом, повторить попевку в один или два такта, повторить ритм, который покажет педагог. Это позволит определить свойства голосов, тесситуру и ритмические способности каждого из учеников, что, безусловно, будет определяющим фактором при выборе репертуара.

Определившись с вокальными возможностями коллектива, нужно правильно рассадить учеников. Полноценный контакт устанавливается, если дети сидят полукругом. Традиционно слева первые голоса, справа – вторые (есть и другие расстановки по партиям), но в младшей группе разделение по голосам скорее условное, т.к. в этом возрасте голоса мало чем отличаются тембрально. Учащимся нужно рассказать о правильном положении тела во время пения: прямая спина, ноги под прямым углом упираются в пол, руки либо на коленях, либо держат партию, голова смотрит прямо. Такое положение тела помогает беспрепятственно следить за дирижером, делать хороший вдох, правильно открывать рот во время пения, что способствует красивому, не «зажатому» звуку.

2. Коллектив уже знаком с преподавателем, приветствие можно начать с разученной ранее попевки, чтобы настроить учеников на рабочий лад и с первых минут создать нужную атмосферу. Далее придется напомнить о правильном положении тела во время урока. Затем нужно отметить всех учеников по журналу, если есть вновь прибывшие ученики – познакомиться и прослушать.

В обоих случаях необходимо рассказать детям и родителям о гигиене голоса. Гигиена голоса – группа мероприятий, направленных на предотвращение заболеваний голосового аппарата: правильное выстраивание занятия по вокалу, чередование периода нагрузки и отдыха; избегание форсированного звука, твердой атаки звука, резкого крика; точное определение типа голоса, пение произведений для данного типа;

запрещение выступлений вокалистов на открытом воздухе при температуре ниже +15 °С; избегание резких температурных перепадов, употребления холодных напитков при перегревании; общеукрепляющие, закалывающие процедуры; своевременное лечение у врача ЛОР [2].

2 этап. *Выбор репертуара.* Целью занятий в вокально-театральном ансамбле является не только постановка голоса и изучение нот. Пение несет просветительскую функцию. Поэтому очень важен выбор репертуара. Необходимо, чтобы разучиваемая песня была не только интересна и понятна детям, но и подходила по тесситуре, соответствовала содержанию театральной постановки (если речь идет о вокально-театральном ансамбле). Вокально-хоровые трудности должны отвечать задачам педагога и возможностям участников ансамбля данного возраста.

Дети всегда с интересом принимают участие в выборе репертуара, поэтому в практике работы мы стараемся приобщить их к этому. На наш взгляд, ученикам необходимо чувствовать свою «значимость», важную роль в жизни коллектива, учиться быть инициативными и иметь свое мнение. Нужно это и для того, чтобы установить контакт с участниками ансамбля, завоевать их доверие, пробудить интерес к предстоящей работе. Случаются моменты, когда нужное для театральной постановки произведение не нравится ученикам. И только путем «живого» общения, разъяснения, демонстрации каких-то особенно интересных мотивов, красоты текста, можно убедить «юных талантов» благосклонно взглянуть на предложенный материал.

В процессе выбора репертуара педагог должен быть крайне избирателен. Музыка способствует формированию мировоззрения детей, их моральных и эстетических качеств, поэтому необходимо учитывать: физиологические особенности певческого аппарата детей; подходящую данному возрасту тесситуру; вокальные возможности участников; содержательность и воспитательное начало; доступный для понимания смысл; интересы и желания детей; разноплановость репертуара.

Начинать работу над произведением полезно с небольшого рассказа о композиторе и поэте, написавшем стихи. Это особенно актуально для вокально-театрального ансамбля, где песня является частью театрального действия. Желательно заинтересовать учеников некоторыми фактами из жизни поэта, композитора или эпохи, в которой они жили, при этом не превращая урок в лекцию. Обязательно обсудить с учениками смысловую и моральную нагрузку произведения и театральной постановки, чтобы у всех было четкое понимание и сформированное понятие о характере произведения и его месте в театральной постановке.

3 этап. *Разучивание произведения.* После небольшого устного выступления педагога необходимо самому исполнить предложенную песню

с нужной динамикой, четкой дикцией, необходимым темпом и всеми выразительными моментами. Дети склонны к подражанию и, если произведение им понравилось, было артистично и ярко исполнено педагогом, они с энтузиазмом примутся за работу.

Детям нужно раздать партии, даже если это первые уроки и ученики еще не знают нот. Сначала они могут просто следить за движением мелодии вверх и вниз и за текстом. На первых уроках не следует заострять особое внимание на партитурах, детям будет более интересно петь, чем разбираться с нотами. Поэтому в обучении в основном применяется метод повторения фраз за учителем, так дети легче и быстрее запоминают слова и мелодию.

Можно начинать учить песню с мелодии, но мы предпочитаем сначала выучить небольшую фразу текста, а потом повторить ее с мелодией. Это делается для того, чтобы можно было сразу обратить внимание на дикцию и сложные места в тексте, да и смена деятельности очень кстати, т.к. детям тяжело сохранять внимание, долго занимаясь одним и тем же.

После того как слова фразы выучены, можно приступать к разучиванию мелодии, и так по фразам разучить весь куплет. Когда он выучен, нужно собрать текст и мелодию воедино, пропев фразу от начала до конца. В этот момент педагогу необходимо выявить «слабые места» в интонировании, дикции и ритме. Чтобы сохранить интерес детей к занятиям, можно проучить сложные места на других куплетах, так легче воспримется учебный процесс.

На занятия в вокально-театральном коллективе уместны и игровые моменты. Например, поиграть в «эхо»: учитель поет нужный для разучивания фрагмент, а дети повторяют по «цепочке», или группами, или вместе. Вместо учителя может запевать ученик, который хорошо интонирует и справляется с ритмом. Только когда выучены все слова и мелодия, можно приступать к работе над динамическими нюансами, тщательно все объясняя и прорабатывая.

Проанализировав произведение, нужно спеть его полностью. Сделать это можно стоя, для более «собранного» настроения коллектива, можно записать исполнение на видео или диктофон, детям очень нравится смотреть на себя со стороны, при этом можно наглядно указать на некоторые недочеты в артикуляции, интонации, ритме или просто на плохое поведение. После чего можно предложить исправить ошибки и записать новое видео. Такая работа и поддерживает интерес к занятиям.

4 этап. *Вокальная работа. Работа над дикцией, дыханием, ритмом.* На этапе освоения музыкального текста произведения, выбранного для разучивания в ансамбле, необходимо формировать у детей вокально-хоровые навыки. По определению Г. Струве, к ним относятся:

1) певческая установка как основа успешного освоения учебного материала;

2) дирижерский жест (знать виды дирижерских жестов: внимание, дыхание, начало пения, окончание пения; менять по руке дирижера силу звука, темп, штрихи);

3) дыхание и паузы: педагог должен научить детей технике дыхания – бесшумный короткий вдох, опора дыхания и постепенное его расходование (контролируемый выдох); на более поздних этапах обучения нужно научить технике цепного дыхания; дыхание воспитывается постепенно, поэтому на начальном этапе обучения в репертуар нужно включать песни с короткими фразами с последней долгой нотой; необходимо объяснить учащимся, что характер дыхания в песнях различного движения и настроения не одинаков; для работы над развитием дыхания лучше всего подходят русские народные песни;

4) звукообразование: формирование мягкой атаки звука (твердую атаку рекомендуется использовать крайне редко в произведениях определенного характера); большую роль в воспитании правильного образования звуков играют упражнения, например, пение на слоги; как результат работы над звуком – выработка у детей единой манеры пения;

5) дикция: формирование навыка ясного и четкого произношения согласных, навыка активной работы артикуляционного аппарата; звукообразования;

6) строй, ансамбль: работа над чистотой точностью интонирования в пении – одно из условий сохранения строя; чистоте интонирования способствует четкое осознание «чувства лада»; воспитывать ладовое восприятие можно через освоение понятий «мажор» и «минор», включение в распевание различных звукорядов, главных ступеней лада, сопоставление мажорных и минорных последовательностей, пение а'capella [3].

При работе в вокальном ансамбле также нужно обращать внимание на ритм. Важно с первых занятий не допускать ритмических ошибок при разучивании произведения, т.к. переучивать ритм очень сложно. Для наглядности педагог может «простучать» или «прохлопать» особо сложные места, а затем повторить это вместе с детьми.

Следует развивать музыкальный слух участников коллектива. Для этой цели можно использовать пение звуков по руке, пение а'capella небольших распеваний или аккордов в тональности произведения, пение по «цепочке». Эти основные принципы работы с ансамблем применимы ко всем возрастам.

5 э т а п. *Введение элементов театрального действия.* Элементы театрализации в работе вокально-театрального ансамбля требуют от учеников большой отдачи, артистизма, раскрепощенности. Театральная

постановка сопровождается движениями, и нередко ансамбли участвуют в действии, или пение сопровождается небольшими танцами.

В практике работы вокально-театрального ансамбля бывает, что поющие не участвуют непосредственно в мизансцене и располагаются отдельно от участников театральной постановки, запевая в определенные моменты. В этом случае выступление мало чем будет отличаться от вокальных репетиций в классе. Но все куда сложнее, если участники постановки также являются и участниками ансамбля.

Одним из сложных моментов в работе вокально-театрального ансамбля, как для педагога, так и для учеников, является внедрение элементов театрализации в уже разученное вокальное произведение. Здесь педагогу по вокалу вместе с режиссером-постановщиком спектакля нужно продумать план расстановки детей и их подготовку к пению во время действия на сцене. Необходимо объяснить и показать детям весь процесс и только после этого внимательно и аккуратно вводить их в действие. Важно отрепетировать момент начала аккомпанемента (аудиозапись или с концертмейстером), так, чтобы это было естественным продолжением мизансцены.

Дети младшего школьного возраста могут растеряться на репетиции, от волнения забыть текст песни. Педагогу необходимо психологически их подготовить. Нужно учитывать, что во время репетиций с театральными элементами иногда меняется привычная «вокальная» расстановка детей внутри ансамбля, что может принести некоторые неудобства, нарушить привычный порядок работы, в таком случае необходимо во время специальных репетиций проработать этот момент.

Вступления вокального фрагмента с элементами театрализации может не получиться и после нескольких попыток. В этой ситуации педагог должен спокойно показать момент вступления на сцене еще раз, а потом снова попробовать его с детьми. Если момент вступления получился правильно в интонационном и ритмическом плане, можно перейти к отработке жестов, мимики, к движениям на сцене, к сценической «огранке» произведения, добавляя эмоции.

На заключительном этапе проводятся общие прогоны с полным театральным реквизитом с целью адаптации детей к сцене. Обычно в процессе репетиции вносятся небольшие коррективы, например, громкость звучания произведения, дикция и т.д., которые потом требуют отработки в классе.

Таким образом, совокупность вокального и театрального творчества помогает выявить творческие склонности детей, приучает их к любознательности и самосовершенствованию, способствует развитию стрессоустойчивости. Творчество помогает раскрепоститься, направить

энергию в нужное русло, управлять эмоциями, найти душевный отклик своим переживаниям. Участие в вокально-театральном ансамбле может быть не только увлечением или школьным занятием, но и стать важной частью жизни человека и даже его профессией.

Библиографический список

1. Методические разработки // Сайт Центра детского творчества «Хибины». URL: <http://cdt-khibiny.ru/методические-разработки-педагогов/> (дата обращения: 11.06.2017).
2. Струве Г.А. Школьный хор: Книга для учителя. М., 1981.
3. Pedsovet.ru. Сообщество взаимопомощи учителей. URL: <http://www.pedsovet.su/> (дата обращения: 15.06.2017).

Корчагина Наталия Викторовна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры музыкально-инструментальной подготовки Института искусств, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

E-mail: knv-piano@mail.ru

Лисова Анастасия Александровна – преподаватель, Детская школа искусств № 4, г. Балаково Саратовской обл.

E-mail: knv-piano@mail.ru

N.V. Korchagina, A.A. Lisova

Management of the vocal and theatre ensemble in a children's art school

The article is devoted to the peculiarities of working with vocal and theatre ensemble at the children's art school. The authors justify the need and relevance of the form of the children's creative team, analyze the direction and the stages of work with it, dwelling on difficulties and ways of overcoming them in the practice of the work of the head of the vocal and theatre ensemble.

Key words: development of vocal and choral skills, children's musical education, children's vocal and theatrical ensemble, choice of repertoire, psychological preparation of children for the stage.

Korchagina Nataliya V. – PD in Pedagogy; associate professor at the Department of Musical and Instrumental Training of the Institute of Arts, Saratov State University

Lisova Anastasiya A. – teacher, Children's Art School № 4, Balakovo city, Saratov region

М.Г. Курносова

Духовно-нравственное воспитание личности подростка в условиях детского оздоровительного лагеря

В статье рассматриваются вопросы специфики духовно-нравственного воспитания подростков в условиях детского оздоровительного лагеря. Обозначены и кратко охарактеризованы некоторые принципы организации духовно-нравственного воспитания подростков в детских оздоровительных лагерях. Раскрыто содержание авторской программы «Истоки добра».

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, детский оздоровительный лагерь, нравственные ценности, гуманистические принципы.

Духовно-нравственное воспитание начинается в раннем возрасте и его основы закладываются в семье, но с расширением социального взаимодействия уже в подростковом возрасте происходит понимание и осознание духовно-нравственных ценностей.

Смысл нравственного развития Е.Е. Витрук видит в пути человека к самому себе. Нравственная жизнь человека (и физическая, и психическая), по его мнению, скрывает в своих глубинах возможность развития, проявляющуюся в возникновении нравственных новообразований, усложнении нравственных качеств, которые необходимы для решения более сложных нравственных проблем, постоянно встающих перед мыслящей личностью [3].

Воспитательно-образовательная среда детского оздоровительного лагеря рассматривается нами как совокупность психолого-педагогических условий, в своей взаимосвязи направленных не только на отдых и оздоровление детей и подростков, но и полноценное воспитание их личности.

Как отмечает А.А. Вербицкий, организация социально открытого пространства духовно-нравственного развития личности осуществляется на основе общечеловеческих принципов гуманизма, целостности, непрерывности, преемственности, сочетающих в себе индивидуальное и общественное, коллективное и личное, идеологическое и социальное, а также принципов нравственного уклада жизни, основу которых составляет принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий. «Его можно назвать и принципом

преемственности старого и нового; речь не идет о том, чтобы просто выбросить на историческую “свалку” те или иные педагогические технологии. “Старые” педагогические технологии далеко не утратили своих возможностей. В интегративном единстве с инновационными они могут найти свое место, но при должном научно-методическом обосновании в зависимости от целей, содержания, средств, условий контекстного образования и от личностных предпочтений преподавателя» [2, с. 7]. Мы считаем, что этот принцип целиком и полностью отвечает рассматриваемой нами проблеме духовно-нравственного воспитания в детском оздоровительном лагере.

Кроме того, духовно-нравственное развитие строится еще на ряде принципов, специфических для детского оздоровительного лагеря:

- принцип нравственного примера отрядного вожакого (моральные нормы, которыми он руководствуется в своей профессиональной деятельности и жизни, отношение к своему педагогическому труду, к воспитанникам, коллегам);
- принцип интеграции духовно-нравственного развития и воспитания в основные виды деятельности (на основе разработанных программ духовно-нравственного воспитания, включающих многообразие методов и форм социально-культурной деятельности);
- принцип взаимосвязи духовно-нравственного развития и воспитания с реальными социальными проблемами, которые необходимо решать на основе морального выбора;
- принцип взаимосвязи педагогического управления и детского самоуправления, который предполагает: создание ситуаций, требующих принятия коллективного решения; формирование чувства ответственности за свои поступки; защита каждого члена коллектива от негативных реакций и проявлений;
- принцип программно-целевого подхода, позволяющий повысить эффективность механизмов реализации программы лагерной смены.

Эти принципы легли в основу разработки нашей программы «Истоки доброты», реализуемой в условиях летнего оздоровительного лагеря.

В условиях насыщенности жизнедеятельности детского лагеря, как отмечает Б.В. Куприянов, педагогическая деятельность становится процессом, в котором подростки довольно близко взаимодействуют с вожатыми, которому необходимо каждую секунду помнить об этических, моральных, духовных нормах своей профессии. К тому же «специфика оздоровительно-образовательного пространства загородного детского лагеря характеризуется коллективным характером деятельности, общения, познания и досуга, коллективного характера активности над индивидуальным» [6, с. 73].

Поэтому перед педагогами детского оздоровительного лагеря встает задача понять духовную жизнь подростка и направить его в соответствии с общими целями и задачами лагерной смены. Постоянное пребывание отрядного вожатого, хотя и не продолжительное время (зачастую всего лишь одну смену) вместе с подростками, дает возможность глубже узнать их, выявить их реальные интересы и потребности. Отрядный вожатый становится первым организатором как общения, так и совместной коллективной творческой деятельности подростков своего отряда, и это позволяет вожатым оказывать влияние на развитие духовно-нравственных ценностей подростков в большей степени, чем, например, учителю в школе.

На сегодняшний день педагогическим средством духовно-нравственного воспитания в детском оздоровительном лагере становится реализация различного рода педагогических, социально-педагогических и психолого-педагогических проектов и программ, которые объединяет основная задача – воспитание главных ценностей духовно-нравственной личности: человечности, доброты, ответственности, милосердия, бережного отношения ко всему живому.

Психолого-педагогическая программа «Истоки добра», разработанная нами, направленная на воспитание гражданской позиции и патриотизма, позволяет целенаправленно осуществлять духовно-нравственное воспитание подростков в детских оздоровительных лагерях.

Содержательная основа, заложенная в программе, дает возможность создать в процессе лагерной смены психолого-педагогические условия для включения каждого подростка в совместную коллективную творческую деятельность; в познание и открытие нового в самом себе и других, для постижения самооценности собственного «я» и осознания своей роли в жизни других людей.

Программа интегрирует в себе два блока: базовый и тематический.

Содержание *базового блока* включает решение традиционных задач смен детских оздоровительных лагерей по следующим направлениям.

1. Гражданско-патриотическое, которое включает различные формы совместной коллективной творческой деятельности: тематические дни и «огоньки» мужества, диспуты, викторины, организация и посещение выставок, экскурсии по местам боевой славы, встречи с интересными людьми и т.д. Реализация этого направления осуществляет воспитание у подростков гражданской позиции, чувства любви к Родине, к родному краю, бережного отношения к народным традициям, обычаям, уважению к историческому прошлому своей страны, воспитанию патриотизма и нравственности.

2. Культурно-досуговое направление, содержанием которого является работа творческих кружков, подготовка и участие в концертах и фестивалях, участие в отрядных, лагерных мероприятиях смены.

3. Физкультурно-оздоровительное направление предполагает организацию физкультурно-спортивных дел в течение смены (ежедневная утренняя зарядка, спортивно-конкурсные программы, занятия в спортивных секциях, солнечные и воздушные ванны, купание).

4. Художественно-творческое направление включает знакомство с творческими коллективами, участие в творческих делах лагеря, развивающих эстетический вкус, чувство прекрасного, участие в конкурсах и фестивалях.

5. Социально-личностное направление предполагает раскрытие и развитие личностного потенциала участников смены, включение детей в совместную социально-значимую деятельность.

Реализация этого направления способствует:

- расширению социального взаимодействия в системе «подросток – подросток», «подросток – группа», «подросток – педагог» и др.;
- становлению эмоционально-положительного отношения подростков друг к другу, педагогу, отряду и лагерю в целом;
- восприятию других людей, общества в целом на основе эмпатии и толерантности;
- переосмыслению жизненных ценностей.

Основной задачей базового блока является воспитание духовно-нравственных ценностей и представлений ребенка о возможных способах толерантного взаимодействия с окружающим миром, об уникальных особенностях мира вещей, природы и людей.

Содержание *тематического блока* направлено на решение такой задачи, как ориентация детей на совместную (отрядную) продуктивную творческую деятельность; создание психолого-педагогических условий, позволяющих ребенку сформировать духовно-нравственную, интеллектуальную, информационную и исследовательскую культуру в условиях летнего оздоровительного лагеря.

Тематический блока включает следующее.

1. Создание и использование педагогической ситуации как способа трансляции культуры. В этом отношении подростку предоставляется выбор, а педагогу – поддержка и педагогическое сопровождение в выборе и принятии (переживании) ценностей.

В результате самоопределения выстраивается система смыслов, смысловое поле или внутреннее субъектное пространство саморазвития [1].

Создание личносно развивающих ситуаций возможно за счет:

- вхождения предлагаемого опыта в контекст жизненной сферы ребенка;
- опоры на диалог как способ освоения личностного опыта;
- игровой формы создания ситуаций, т.к. личность развивается, творя собственный мир, особое пространство, «проигрывая» в нем свои роли и модели реальности [4].

2. Создание и использование игровых ситуаций как оптимального способа и регулятора всех жизненных позиций ребенка методом познания ребенка и методом организации его неигровой деятельности.

Игра как особый вид деятельности помогает «развить навыки взаимоотношения со сверстниками и педагогами, сформировать мировоззренческие позиции, что является основой для гармоничного развития личности подростка и его отношений с окружающим миром» [5, с. 10].

Реализация программы предполагает разнообразные формы работы с воспитанниками: организация и проведение праздников, фестивалей, конкурсов, дискуссий, тематических огоньков, литературно-музыкальных композиций и др.

Планирование и работа ориентирована на использование технологии непрерывного проектирования, которая отвечает главной цели программы – создание воспитательно-образовательной среды для организации духовно-нравственного воспитания и развития подростков.

Как известно, нравственное развитие происходит в процессе присвоения общественно-исторического опыта всего человечества при усвоении норм человеческих взаимоотношений. Эти нормы выступают как образцы, где в концентрированном виде сосредоточены лучшие черты, качества личности, нравственные эталоны, принятые в социуме. Е.А. Сорокоумова отмечает, что к основным внешним факторам, обеспечивающим формирование нравственного опыта, мы относим, наряду с содержанием и методами воспитания, стиль отношений педагога с учениками, взаимоотношения между подростками в различных видах деятельности, различные ситуации, в которых они должны самостоятельно сделать нравственный выбор [8, с. 41].

Поэтому деятельность педагогов детского оздоровительного лагеря должна быть направлена на то, чтобы обеспечить развитие у воспитанников способностей ориентироваться в мире, быть социально-адаптированными, делать ценностный выбор и одновременно быть открытым миру, доверять ему и эффективно действовать в нем.

Успех реализации программы во многом зависит от уровня подготовки отрядных вожатых и педагогов, их умения общаться с детьми, сотрудничать в творческой деятельности и разумно подходить к оценке своих возможностей.

На самом деле детский лагерь – место разнообразных коллективных действий и переживаний, накопления опыта нравственных взаимоотношений. В лагере дети приучаются к самостоятельной работе, для успешного осуществления которой необходимо соотносить свои усилия с усилиями других, уметь слушать и понимать своих товарищей, сопоставлять свои умения с умениями остальных, отстаивать мнение,

помогать и принимать помощь. В лагере дети могут переживать вместе острое чувство радости от самого процесса получения новых знаний, навыков, огорчения от неудач, ошибок.

В основе педагогической технологии работы лагерной смены лежат три основных психологических механизма:

- преломление внешних воздействий через внутренние условия; построение отношений на основе жизненного опыта не только педагога, но и ребенка; специальные методики процедуры создания психологического комфорта стимулируют доверие, открытость в отношении воздействия, которые ведут к изменению ребенка в соответствии с влиянием;
- сдвиг мотива на цель; участие ребенка в жизни лагеря происходит по схеме: «Включение в деятельность! Привлекательность! Осмысление деятельности!»; за счет яркой эмоциональной окрашенности деятельность становится привлекательной, а последующие рефлексия, обсуждение помогают ребенку осмыслить и понять истинные цели деятельности взамен первоначальных мотивов участия в ней («за компанию», «интересно» и т.п.).
- сдвиг цели на мотив [7].

В ходе стихийных и специальных обсуждений цель предстоящей деятельности уточняется, делается более привлекательной, а затем уже организуется переживанием опыта этой деятельности во имя осознания цели [9]. Подходы к изучению психологических механизмов воспитания реализуются через понимание как процесса и результата нахождения, прохождения и интерпретации личностных смыслов субъектами общения, обучения, взаимодействия [Там же].

Для методики работы смены характерно максимальное вовлечение структуры жизненного опыта каждого ребенка и взрослого в создание жизни лагеря; обращение к ценностно-мотивационной сфере ребенка; обеспечение максимальной привлекательности происходящего (и с нравственной точки зрения), а также адекватное понимание различных ситуаций взаимодействия и общения между взрослыми и подростками.

Таким образом, детский оздоровительный лагерь позволяет создать воспитательно-образовательную среду, в которой осуществляется возможность включения подростков в совместную продуктивную творческую деятельность, способствующую духовно-нравственному воспитанию личности.

Совокупность психолого-педагогических, социально-педагогических условий, необходимых для эффективной организации духовно-нравственного воспитания подростков в детском оздоровительном лагере,

заключается в соблюдении основополагающих принципов (гуманизма, целостности, непрерывности и преемственности); использовании богатого духовно-нравственного потенциала воспитательной среды детского оздоровительного лагеря на основе разработанной программы «Истоки добра»; готовности вожатых и педагогов к организации процесса развития духовно-нравственных ценностей личности.

Выявленная специфика духовно-нравственного развития подростков на основе разработки целенаправленной программы в детском оздоровительном лагере органично дополняет педагогическую теорию достоверной информацией о роли детских оздоровительных лагерей в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография. Волгоград, 2001.
2. Вербицкий А.А. Принципы контекстного образования // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: Материалы VI Международной научно-практической конференции 21–22 марта 2018 года (Воронеж, Россия). Воронеж, 2018.
3. Витрук Е.Е. Психолого-педагогические основания нравственного развития личности // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия: Психология. 2006. Вып. 2 (53). С. 39–47.
4. Крюкова Е.А. Личностно развивающие образовательные технологии: природа, проектирование, реализация: Монография. Волгоград, 1999.
5. Куприянов Б.В. Методика организации досуговых мероприятий. Ролевая игра: Практическое пособие для СПО. М., 2016.
6. Куприянов Б.В. Вариативность оздоровительно-образовательного пространства загородного детского лагеря // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2017. № 3 (41). С. 72–78.
7. Поляков С.Д. Психологопедагогика воспитания: проблема воспитания в его педагогическом и психологическом аспекте. М., 1996.
8. Сорокоумова Е.А. Психологические особенности нравственного развития современных подростков // Инициативы XXI века. 2009. № 1. С. 41–45.
9. Сорокоумова Е.А., Бобоёров З.Х. Психологические механизмы личностного самоопределения // Инициативы XXI века. 2014. № 1. С. 49–51.

Курносова Марина Григорьевна – кандидат психологических наук; доцент кафедры менеджмента и государственного управления Института экономики и предпринимательства, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

E-mail: marina-griginn@yandex.ru

M.G. KurnosovaSpiritual and moral education of adolescents
in children's health camps

This article discusses specific features of spiritual and moral education of adolescents in children's health camps. Some principles of the organization of spiritual and moral education of teenagers in children's health camps are briefly characterized. The author's program "The Sources of Good" is presented.

Key words: spiritual and moral education, children's health camp, moral values, humanistic principles, teenager.

Kurnosova Marina G. – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Management and Public Administration of the Institute of Economics and Entrepreneurship, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Н.В. Неверова, Л.В. Рыбакова, Л.А. Федотова

Специфика обучения основам научно-технического и делового стиля в процессе перевода технических текстов

В статье описан процесс формирования у студентов неязыковых специальностей навыков перевода технических текстов с учетом характерных стилевых особенностей лексических единиц, терминов и служебных слов. Рассмотрена специфика использования общенаучных и профильных текстов при выполнении упражнений на перевод.

Ключевые слова: научно-технический стиль, деловой стиль, технический перевод, научно-технические тексты, иностранный язык в неязыковом вузе, студенты неязыковых вузов, английский язык.

Интеграционные общественные процессы меняют не только статус иностранного языка, но и выполняемые им в обществе функции. Знание иностранного языка становится в современном обществе необходимой частью личной и профессиональной жизни человека. Именно поэтому растет интерес к научно-техническому переводу.

Большой вклад в развитие процесса научному стилю и переводу технической литературы внесли труды и учебные пособия Е.В. Бреус, Т.Е. Зориной, О.Д. Митрофановой, А.Л. Пумпянского, М.Г. Рубцовой и др.

Научно-технический стиль – явление достаточно сложное и многоплановое, а сфера его применения очень широка: описание изобретения, промышленная реклама, техническая инструкция, научно-информационные отчеты, разъяснения конкретных трудовых операций и приемов и т.д.

К деловому стилю в производственной сфере можно отнести язык деловой служебной переписки или оформление деловых бумаг (заявление, доверенность, счет, справка, докладная записка, протокол, письменный отчет о работе и т.д.), которое представляет собой краткое и ясное изложение, отвечающее профессиональным стандартам. Массовая производственно-техническая литература (инструкции) оказывает действенную помощь в освоении новой техники и прогрессивных технологий.

Характерной чертой стиля технических текстов, предлагаемых студентам для перевода с английского на русский или с русского на английский, являются общеупотребительные слова, общенаучные слова и термины. Терминологическая лексика – совокупность лексических единиц, отражающих достижения науки, формирующих процесс обмена информацией. Большой удельный вес в технических текстах имеют служебные (функциональные) слова, к примеру, предлоги и союзы *on*, *after*, *instead of*, *in addition* и др. Также используются слова, обеспечивающие логические связи между отдельными элементами высказываний. Применяются такие наречия, как *however*, *also*, *again*, *now*, *thus*, *alternatively*, *on the other hand* и другие. Определяется лексическое окружение терминов, куда входят слова: *menu* (возможность выбора, набор, перечень), *onus* (задача, долг), *strength* (достоинство, преимущество), *to see* (реагировать, фиксировать), *to drive* (привести к срабатыванию) и др. С помощью словаря, конечно, можно перевести незнакомые однозначные термины, однако надо знать, что одному английскому термину может соответствовать несколько русских, например, *switch* – выключатель, переключатель, коммутатор.

В научно-технической литературе особое место занимают тексты, ориентированные не столько на носителей определенного языка, сколько на представителей профессиональной группы с определенными экстралингвистическими знаниями. Поэтому важно учитывать тот факт, что научно-технические стили и русского, и английского текстов идентичны, и в них присутствуют и информативность, и насыщенность терминологией и терминологическими словосочетаниями, и объективно-описательный характер изложения, и строгость формулировок. Однако в технических текстах на английском языке часто присутствуют описательные выражения или необоснованно эмоциональные определения, например, *dramatic*, *successful*, *excellent* и др.

Мастерство перевода технического текста включает в себя отличное чувство родного языка, достаточно глубокое знание иностранного языка, знакомство с навыками перевода и владение фоновыми техническими знаниями. При обучении переводу текстов объектом пристального

изучения должна выступать различного рода научно-техническая документация, работа с которой не только необходима, но и обязательна в дальнейшей профессиональной деятельности, т.к. при данном виде работы обучающиеся овладевают научным стилем, терминологией, определенными клише не только иностранного, но и родного языка [7, с. 64].

В этих обстоятельствах главная цель обучения иностранному языку – обеспечить владение выпускниками неязыкового вуза иностранным языком как средством формирования и формулирования мыслей не только в области повседневного общения, но и в области соответствующей специальности [3].

Необходимость активного использования иностранного языка как средства оперативного получения научной информации, установления знакомств с новыми публикациями и связей с зарубежными коллегами предполагает обучение письменной научной речи. Такая форма является основой научной коммуникации, «ибо даже устному монологическому научному выступлению (доклад, лекция) обычно предшествует подготовленный заранее его письменный вариант» [4]. Общеупотребительные и общенаучные лексические единицы на иностранном языке являются основой для формирования личного словаря научной информации. Особое значение необходимо уделять узкоспециальной (терминологической) лексике.

На начальном этапе обучения наиболее целесообразно использовать общенаучные и профильные тексты [5], содержание которых не должно быть перегружено незнакомой терминологией, в которых наблюдается строгая последовательность, четкая связь между основной идеей и деталями; объем не должен быть большим, а тексты не должны быть адаптированными. При этом студенты овладевают технологией чтения (изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое) и выполняют определенные задания (предтекстовые, текстовые и послетекстовые). Упражнения, включающие перевод, подразделяются на языковые, операционные и коммуникативные.

Обучение приемам перевода проводится на базе упражнений, которые направлены на усвоение особенностей стиля научно-технической документации на грамматическом и лексическом уровнях. Обучающиеся должны научиться грамматически и стилистически верно построить смысловое высказывание при переводе слов, словосочетаний и предложений на родной язык. Основные термины даются в виде упражнений, которые способствуют их механическому заучиванию.

Современные технологии конструирования учебного курса иностранного языка предполагают обеспечение его широким перечнем текстов различных жанров. Среди них часто встречаются:

- графические тексты (схемы и чертежи с подписями, графики с комментариями, формулы с пояснениями, статистические таблицы, тематические иллюстрации и др.); обратим внимание на важность их включения в учебный курс и охарактеризуем их актуальность, т.к. они в основном посвящены проблемам реальной жизни стран изучаемого языка и включены в обзорно-аналитические статьи и информационно-рекламные объявления; иллюстративность страноведческого материала; отображение стереотипов мышления носителей изучаемого языка; расширение лингвистического опыта и профессиональных знаний;
- публицистические тексты, предлагающие динамичные и причинно-следственные сообщения (события, эпизоды, характеристики и др.);
- рекламные тексты, содержащие современную и убедительную информацию, отвечающую интересам потребителей, целевым группам рекламного воздействия.

В процессе обучения переводу технических текстов важно учитывать ряд положений.

1. В английском языке артикль является самым употребляемым элементом как в процессе говорения, так и при письменном изложении, потому что используется практически с каждым существительным в предложении и является служебным словом. Существует особая категория имен собственных, с которыми неопределенный артикль употребляется по особым правилам – географические названия. Перед большинством названий водных пространств употребляется определенный артикль *the Black Sea*; с определенным артиклем употребляются названия впадин, а также небезызвестная местность, именуемая Бермудским треугольником – *the Bermuda Triangle*; названия континентов и стран, за небольшим исключением, употребляются без артикля: *France, Russia, Egypt, Norway*, но *the Soviet Union* [6].

2. В английском языке существуют как личные, так и неличные формы глагола (инфинитив, герундий и причастие). Неличные формы глаголов обладают как глагольными, так и некоторыми именными свойствами. Например, в русском языке существует особая форма глагола – деепричастие, которого нет в английском, а в английском языке – герундий, которого нет в русском. Герундий – неличная форма глагола, имеющая грамматические особенности как глагола, так и существительного и всегда выражающая действие как процесс: *Repairing cars is his business*.

Также неличные формы глагола позволяют выражать большой объем информации, избегая употребления сложных полипредикативных способов организации высказывания, которые могут быть перефразированы без изменения смысла, что придает им особый статус [6].

3. Модальность – грамматическая категория, обозначающая отношение содержания речи к действительности и выражающаяся формами наклонения глаголов, интонацией, вводными словами и т.п. Модальность может иметь значение утверждения, приказания, пожелания и др. К наиболее распространенным и часто употребляемым модальным глаголам в английском языке относят: *can – could, may – might, shall – should, will – would, must, need* [6].

Каждый модальный глагол отражает ситуацию, связанную с вероятностью или возможностью ее осуществления, передает мнение, суждение или отношение, степень уверенности и вероятности. Он не выражает конкретных действий говорящего, а определяет его отношение к происходящему, предполагает оценку действию.

Все модальные глаголы относятся к определенным смысловым группам: глаголы возможности; глаголы вероятности; глаголы разрешений и запретов; глаголы долженствования; глаголы просьб и предложений; глаголы советов; глаголы (отсутствия) необходимости.

В английском языке модальные глаголы, как правило, отличаются рядом особенностей: отсутствие неличных форм (инфинитив, герундий, причастие); употребление последующего после них инфинитива без частицы *to*; нет окончания *-s/-es* в третьем лице; при построении в вопросительных и отрицательных предложениях к ним не добавляются вспомогательные глаголы и др.

4. Конверсия – одна из форм словообразования в английском языке, при которой характерно образование нового слова без структурного изменения и переход из одной части речи в другую, например: *to call* (кричать, звонить) – *call* (крик, телефонный звонок).

В английском языке отсутствует развитая система окончаний, в нем много односложных слов, поэтому распространена конверсия. В процессе конверсии слова могут вообще не изменяться, например, *jar* – кувшин и конденсатор, *to load* – нагружать и заряжать, а могут менять ударение, например, *import* (импорт) – *to import* (импортировать) или меняться одна из букв *advice – advise* (совет – советовать) [6].

5. При переводах важно также учитывать существование так называемых «ложных друзей» переводчика (*translator's false friends*). Данной проблеме уделено внимание в работах В.В. Акуленко, А.А. Реформатского, А.В. Федорова, А.Д. Швейцера и др., наиболее полно она иллюстрируется в словаре К.В. Краснова [3].

В английском и русском языках, в частности, есть некоторое количество «интернациональных» слов, которые совпадают по значению, например, *civilization, parlament, culture, theorem, diameter* и др. Однако в большинстве своем похожие единицы по значению не совпадают, а их использование в качестве прямых переводческих соответствий может

привести к грубым смысловым ошибкам: *accurate* – точный, а не аккуратный; *control* – приказывать, распоряжаться, а не проверять, контролировать; *original* – первоначальный, а не оригинальный; *progressive* – постепенный, а не прогрессивный и т.д.

Таким образом, спецификой обучения научно-производственному и деловому стилю в процессе перевода технических текстов с иностранного языка на неязыковых специальностях является формирование у студентов с различным уровнем языковой подготовки умений изучать и переводить аутентичные тексты профессиональной направленности, осуществлять поисковые действия для выявления и определения терминов, имеющих важное значение для определения смысловых установок текста, не терять существенную информацию из оригинала.

Библиографический список

1. Бреус Е.В. Основы теории и практики перевода с английского языка на русский. М., 2001.
2. Зорина Т.Е. Роль английского языка в развитии планетарного сознания и формирование позиции гражданина мира // Уроки английского языка. Из опыта работы учителей английского языка 631 гимназии Приморского района г. Санкт-Петербурга / Под науч. ред. Е.Б. Спасской. СПб., 2000. С. 7–16.
3. Краснов К.В. Англо-русский словарь ложных друзей переводчика. URL: <http://www.falsefriends.ru> (дата обращения: 23.05.2017).
4. Метс Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. М., 1981.
5. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М., 1985.
6. Неверова Н.В., Рыбакова Л.В. The English language. Развитие навыков говорения, письма и перевода: Учеб.-метод. пособие. М., 2017.
7. Пумпянский А.Л. Чтение и перевод английской научной и технической литературы (лексика, грамматика, фонетика, упражнения). Мн., 1997.

Неверова Наталия Викторовна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры «Иностранные языки», Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)

E-mail: neverova.natalia@yandex.ru

Рыбакова Людмила Викторовна – кандидат педагогических наук; старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)

E-mail: neverova.natalia@yandex.ru

Федотова Людмила Алексеевна – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)

E-mail: neverova.natalia@yandex.ru

N.V. Neverova, L.V. Rybakova, L.A. Fedotova

Peculiarities of teaching the basics of scientific, technical and business style in the process of translation of technical texts

The article describes the process of formation of the skills of translating technical texts among students of non-linguistic specialties, taking into account the characteristic style features of lexical units, terms and auxiliary words. The specifics of the use of general scientific and profile texts in exercises for translation are considered.

Key words: scientific and technical style, business style, technical translation, scientific and technical texts, foreign language in a non-linguistic university, students of non-linguistic universities, English.

Neverova Natalia V. – PhD in Pedagogy; Associate Professor at the Department “Foreign Languages”, Moscow Aviation Institute (National Research University)

Rybakova Lyudmila V. – PhD in Pedagogy; Senior Lecturer at the Department “Foreign Languages”, Moscow Aviation Institute (National Research University)

Fedotova Lyudmila A. – Senior Lecturer at the Department “Foreign Languages”, Moscow Aviation Institute (National Research University)

Н.В. Тельтевская, А.В. Шорина

Сущность и структура рефлексивных умений

В статье раскрывается значимый в методологии педагогики вопрос о сущности понятия «рефлексивные умения», неоднозначно трактуемого в научной литературе, представлены различные его определения, уточнена сущность. Авторами освещается вопрос о классификации рефлексивных умений с указанием их основных признаков и функций; представлены и охарактеризованы структура понятия «рефлексивные умения» и его элементный состав.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные умения, виды рефлексивных умений, профессиональная подготовка студентов.

В учебно-познавательной деятельности будущих специалистов особую группу составляют рефлексивные умения, формирование которых

у студентов в образовательном процессе вуза является предметом многочисленных научных исследований. Ученые обосновывают различные аспекты решения проблемы и вместе с тем констатируют, что она требует дальнейшего поиска, что объясняется отсутствием единого мнения исследователей о сущности понятий «рефлексия» и «рефлексивные умения».

В научной литературе проблема рефлексии раскрывается с разных позиций: кооперативной и коммуникативной, отражающих коллективные формы деятельности и общение в процессе этой деятельности. Интеллектуальная и личностная позиции связаны с исследованиями индивидуальных форм мышления, сознания, самосознания и саморазвития. Несмотря на имеющиеся различия в работах исследователей, между их позициями существуют определенные связи и взаимозависимости в силу того, что формирование интеллектуальной и личностной рефлексии не может осуществляться вне социальных условий. Такое мнение, которого придерживаемся и мы, обусловлено необходимостью реализации новой неклассической парадигмы. При этом основной миссией образования, по мнению А.А. Вербицкого, является обеспечение условий самоопределения и самореализации личности [3].

В научных источниках находим большое разнообразие подходов к трактовке рефлексии и к раскрытию ее значения в профессиональной подготовке студентов. Многие исследователи, прежде всего, выделяют аналитический и развивающий потенциал рефлексии для развития умений углублять и расширять знания, а также осознание человеком психического процесса, протекающего в данный момент в нем самом. При этом рефлексия рассматривается достаточно разнопланово, как:

- компонент структуры деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Я. Большунов, А.Н. Зак);
- компонент теоретического мышления (С.Л. Рубинштейн);
- процесс и механизм деятельности (А.А. Зиновьев, Г.П. Щедровицкий);
- фундаментальный механизм становления собственно человеческих способностей и жизни (В.И. Слободчиков);
- осознание человеком психического процесса, протекающего в данный момент в нем самом (А.Г. Асмолов);
- регулятивный компонент деятельности (В.Н. Азаров, В.Н. Дунчев, М.С. Егорова, М.А. Холодная);
- способность к контролю (У. Брюер);
- необходимое условие личностного роста и саморазвития (К.А. Абульханова-Славская);
- форма теоретической деятельности по осмыслению и анализу собственных действий (М.П. Сибирская);

- особый вид деятельности, влияющий на становление и развитие субъектности индивида и порождающий динамику личностных и профессиональных смыслов (Л.В. Сухова);
- механизм профессионально-личностных изменений, результатом которых являются новое ценностное сознание и новые смыслы профессиональной деятельности (Ф.Е. Василюк);
- особый вид индивидуального самоуправления (Б.З. Вульф, В.Н. Харьков);
- компонент общепрофессиональных умений (М.Н. Аверина, А.В. Воронин);
- базовое личностное качество (А.В. Карпов, Р.Ф. Гасанова);
- инструментальное средство организации деятельности (О.А. Анисимов, М.Э. Боцманова, А.З. Зак, А.В. Захарова).

Рефлексия, утверждает В.И. Слободчиков, выступает в качестве фундаментальных механизмов становления человеческих способностей [9]. Под рефлексией А.Г. Асмолов понимает осознание человеком психического процесса, протекающего в данный момент в нем самом [2]. Г.П. Щедровицкий видит значение рефлексии в направленности на «осознание собственных знаний и возможностей», содействующих изменению и развитию любой деятельности, в частности профессиональной [11].

Иной аспект рефлексии усматривают Л.А. Артюшина и М.Ю. Монахов, считающие, что это «вид деятельности по осмыслению индивидом совершенных им действий и соотнесение их с полученным результатом» [1].

Более широкий диапазон рефлексии усматривает И.А. Стеценко, считающая, что она является основой деятельности при изучении дисциплин профессиональной подготовки и «представляет собой мыслительно-деятельностный процесс..., оказывающий влияние на формирование определенного отношения к будущей профессии» [10, с. 199].

Изучение философских, социологических, педагогических и психологических источников, в которых, так или иначе, затрагиваются вопросы рефлексии, показало, что они связаны с осмыслением обучающимися выполненных действий и сравнением с полученными результатами.

Особого внимания заслуживают мнения ученых о роли рефлексии в самоорганизации (Е.В. Бондаревская, Т.В. Белозерцева, Ю.Н. Кулюткин, С.В. Кульневич, Э.Г. Скибицкий, И.А. Ульянов); саморазвитии (В.И. Андреев, О.И. Герасимова, Л.Н. Куликова, Р.С. Немов, И.И. Семёнов, С.Ю. Степанов); самореализации обучающихся (Н.В. Маркова, И.В. Муштавинская).

Значительное количество работ посвящено рассмотрению вопросов связи рефлексивности и самосознания (С.А. Головки, Ю.В. Науменко, Р.С. Немов и другие). Р.С. Немов утверждает, что самосознание «основано на наличии у человека особой способности – рефлексии» [8, с. 201]. Анализ собственной учебной деятельности как формы рефлексии способствует осознанию мотивов, установок, противоречий, способствуя тем самым развитию самосознания, изменению личностных показателей. Следовательно, рефлексия подразумевает осмысление обучающимися характера собственной познавательной деятельности.

Е.В. Бондаревская, В.Г. Богин, Л.Г. Борисова, В.Г. Рындак выделяют рефлексии и саморазвитие в качестве показателей творческой личности. Рефлексия создает условия для самостоятельного творчества, позволяет успешно экспериментировать, планировать путь саморазвития, формирует методологическую культуру для изменения себя и практики. Этой же точки зрения придерживаются исследователи, относящие рефлексии к центральной составляющей профессионального самоопределения (Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер).

Ряд авторов рассматривают рефлексии как условие непрерывной инновационной деятельности.

В настоящее время широко используется понятие «рефлексивность», понимаемого как: профессионально значимое качество субъекта (О.Н. Родина); критерий профессионального мастерства (О.С. Анисимов, Ю.Н. Кулюткин); способность к интегрированию индивидуальных качеств на основе самоанализа, самоконтроля и самооценки (И.А. Ульянова).

Имеется достаточно много исследований, раскрывающих вопросы рефлексивной позиции, рефлексивной среды, рефлексивной культуры.

Связи рефлексивных умений с реализацией компетентностного подхода в образовательной деятельности вуза посвящены работы Е.В. Доманского, П.Г. Козлова, И.Р. Кабановой, Дж. Равена, С.В. Сидорова, Л.Ю. Степашкина, Б.П. Яковлева, в которых данный подход означает ориентацию на развитие способностей студентов применять усвоенные знания в различных ситуациях профессиональной деятельности. Поэтому формирование таких умений становится наиболее значимой составляющей качественной подготовки специалиста.

Вместе с тем, анализ научной литературы показал отсутствие единства мнений по вопросу сущности рефлексивных умений. Нередко данное понятие подменяется понятиями «рефлексия» и «рефлексивная деятельность». Представленные в научных публикациях определения имеют существенные различия. Несмотря на многочисленные исследования проблемы рефлексивных умений (В.И. Абрамова,

К.С. Бактыбаева, М.Н. Демидко, В.Н. Журко, М.А. Лопырева, У.С. Смайлова, Т.Ф. Ушева и др.), одной из задач дальнейшего изучения является раскрытие сущности самого понятия и его сигнатуры.

Расхождения в трактовке сущности понятия «умения» сводятся именно к определению сигнатуры данного понятия. Насколько различаются мнения исследователей по вопросу сущности понятия «рефлексивные умения», можно проследить, сравнивая предлагаемые ими определения. Это:

- способность к регуляции имеющихся представлений о себе как о субъекте учебно-профессиональной деятельности и формировании представления о себе, о своей деятельности, ее прогнозировании и планировании, к анализу мнения других людей о своей деятельности и о себе (Т.П. Айсувакова);
- умения изменять профессиональную деятельность (О.И. Рубанова);
- системообразующие умения, степень развития которых отражает деятельностную готовность личности профессионально осуществлять различные виды деятельности (Н.Я. Сайгушев);
- осуществление рефлексивного анализа собственной деятельности и трудностей, возникающих в ходе профессиональной деятельности (И.Ф. Исаев);
- осуществление в профессиональной деятельности саморефлексии, рефлексии, направленной на другого, и рефлексии ситуации (М.А. Косова);
- система осознанных действий и операций, специфику которой определяют интегративная и преобразующие функции (С.А. Синельников);
- направленность на сознательный контроль выполняемых действий (М.Н. Демидко).

Некоторые исследователи относят к рефлексивным умениям постановку целей, стимулирование положительной мотивации, осмысливание изучаемого, осуществление самоконтроля и самооценки процесса усвоения знаний. Приведенный выше далеко не полный перечень определений показывает, насколько отличаются позиции исследователей по этому вопросу. Различия в определениях, на наш взгляд, заключаются в том, что берется авторами за основополагающую характеристику этих умений: осознание собственных действий; сознательный контроль своих действий; действия, связанные с осмыслением и оценкой собственного «Я»; умения, отражающие готовность личности профессионально осуществлять различные виды деятельности.

Особенности влияния мотивации на когнитивный и операциональный компоненты деятельности представлены в работах Н.А. Бакшаевой, А.А. Вербицкого, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой. Связи творческого мышления и творческой активности личности раскрываются

в исследованиях В.И. Андреева, В.Г. Богина, Я.А. Пономарева, В.Г. Рындак, Н.И. Семёнова, С.Ю. Степанова. Значение самоконтроля описывают О.И. Герасимова, М.В. Лопарева.

Позиция названных ученых совпадает с мнением И.И. Ильёсова о том, что учение есть деятельность по самоизменению, саморазвитию, а ее предметом является опыт самих обучающихся, преобразующийся за счет «присвоения элементов социального опыта» [6, с. 134].

Анализ и обобщение мнений ученых позволили выделить ряд показателей, характеризующих рефлексивные умения, к числу которых отнесены: мотивация, интеллектуальные действия, творческая активность, самоконтроль, опыт рефлексивной деятельности. Из сказанного следует, что рефлексивные умения – это самостоятельно выполняемые и осознаваемые интеллектуальные действия (анализ, планирование, прогнозирование, регулирование, самоконтроль), детерминирующие творческую активность при выполнении различных видов деятельности на основе усвоенных знаний и приобретенного субъектного опыта.

Значимым является вопрос о классификации рефлексивных умений. Следует отметить, что существуют различные подходы к его решению. Например, М.Н. Демидко дифференцирует рефлексивные умения в соответствии со структурой деятельности, включающей такие элементы, как цель, способ и результат. Основой каждого элемента является оценка. Цель деятельности требует ее оценки на основе анализа и прогноза с последующей корректировкой. Способы деятельности опираются на оценку ее логических возможностей и готовности к пересмотру своих действий. Результат деятельности оценивается по ее эффективности и значимости полученного продукта, в частности, ответственности за выполненные действия [5].

Исследуя виды рефлексивных умений, многие исследователи выделяют аналитические, проективные и прогностические умения. Данной точки зрения придерживаемся и мы. Достоинством этой классификации является выделение характерных признаков и функций.

Аналитические умения основываются на:

- 1) осознании прошлого опыта и оценке перспективы развития;
- 2) анализе сформулированной цели собственной деятельности и соответствующих задач;
- 3) продумывании выполнения каждого этапа профессионально ориентированного задания;
- 4) критическом осмыслении результата деятельности и соотнесения его с целью.

Функции аналитических умений заключаются в развитии профессионального сознания, критическом осознании оснований и средств

выполнения деятельности, контролировании и повышении эффективности деятельности в дальнейшем.

Проективные умения основываются на самооценке учебно-познавательной деятельности и выборе конкретных решений для достижения цели. Функциями проективных умений являются моделирование собственной деятельности для разрешения ситуаций и коррекция деятельности, побуждающая к ее изменению.

Прогностические умения базируются на прогнозе последующих действий посредством оценивания правильности их выбора и выполняют следующие функции:

- 1) организация продуктивного межличностного общения;
- 2) осмысленность действий и общения;
- 3) мотивация, определяющая направленность на результат в совместной деятельности.

Для раскрытия сущности рефлексивных умений необходимо рассмотреть вопрос об их структуре. Можно считать общепринятым мнение о том, что умение представляет собой структурное образование, включающее в свой состав взаимосвязанные элементы. Однако каждый исследователь предлагает свое видение данного образования. Профессиональная деятельность будущих специалистов направлена на преобразование природной и социальной действительности. Как и любая деятельность, по утверждению В.В. Давыдова, «она включает цель, средство, процесс преобразования и результат» [4, с. 3].

Цель, как показано в работах А.Г. Асмолова, В.В. Давыдова, Л.Б. Ительсона, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, Н.Ф. Талызиной, О.К. Тихомирова, Е.В. Шороховой и др., является системообразующим фактором, значимым элементом деятельности, обеспечивающим устойчивый характер ее протекания. Наличие цели определяет восприятие субъектом действий в определенном направлении, обеспечивая устойчивый характер процесса ее протекания. При этом одни исследователи (А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов и др.) утверждают, что именно цель побуждает к деятельности и способствует получению желаемого результата. Так, в работах А.Н. Леонтьева утверждается, что цель одного и того же действия осознается в зависимости от мотива и за соотношением деятельности открывается соотношение мотивов [7]. Другая группа исследователей (А.Г. Асмолов, А.А. Вербицкий, Т.А. Дубовицкая, В.И. Селиванов, Г.И. Щукина и др.) утверждают, что побудительным фактором выступает мотив.

Общность позиций ученых заключается в признании того, что цель и мотив неразрывно связаны, взаимообусловлены и определяют харак-

тер деятельности, что позволяет в качестве системообразующего выделить целевой элемент, представленный как мотив-стимул. В качестве мотива-стимула, как полагает Н.Ф. Талызина, может выступать знание.

В процессе подготовки будущих специалистов особое внимание необходимо уделять формированию профессиональных интересов, которые служат предпосылкой качественной профессиональной подготовки студентов, т.к. означают принципиальное перестраивание мотивационной сферы учения.

В психологической и педагогической литературе (В.Н. Абрамова, Л.Б. Аристова, Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий, Н.В. Гросс, В.Э. Мильман, Е.А. Науменко, М.Е. Дуранов, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Ю.И. Орлов, В.П. Фатеева, Н.В. Тельтевская и др.) говорится о том, что профессиональный интерес, являясь по своей сути социогенным мотивом, способствует саморазвитию, самореализации, творческому подходу и непрерывному самообразованию субъектов образовательного процесса.

По нашему мнению, структуру рефлексивного умения можно представить как взаимосвязь различных элементов в виде схемы (рис. 1).

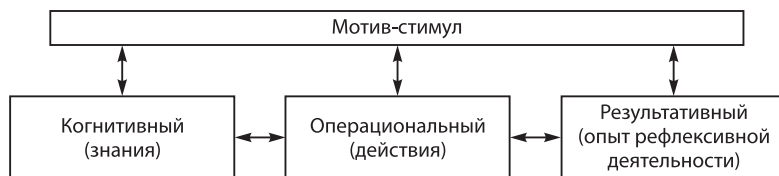


Рис. 1. Элементный состав рефлексивного умения

Выделение когнитивного элемента обусловлено тем, что основой формирования рефлексивных умений, как и любых других умений, по утверждению многих исследователей, выступают теоретические знания, связанные с установлением их места в практической деятельности и являющиеся одновременно условием выполнения конкретных действий.

В психологической литературе отмечается тот факт, что в структуру человеческой деятельности входят действия, направленные на выполнение конкретной задачи. Некоторые исследователи говорят о приемах и операциях. Следует заметить, что в научных источниках операции и действия выступают как идентичные. Поэтому в качестве значимого элемента следует выделить действия. Применительно к подготовке специалистов говорится о таких действиях, как анализ, синтез, сравнение, сопоставление и др.

Результативный элемент отражает изменение субъекта деятельности, показывающее его самоизменение и саморазвитие, а также опыт самих обучающихся, который, по мнению И.И. Ильясова, «преобразуется в учении посредством присвоения элементов социального опыта» [6, с. 134].

Субъектный опыт включает:

- а) представления и понятия;
- б) операции-действия, умственные и практические;
- в) личностные смыслы и установки.

Результатом является приобретение новых знаний, которые становятся инструментом практической деятельности.

Библиографический список

1. Артюшина Л.А., Монахов М.Ю. Рефлексивные компетенции в стандартах высшего профессионального образования третьего поколения // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2011. № 3. С. 284–285.
2. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. М., 1979.
3. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М., 1999.
4. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 6. С. 20–27.
5. Демидко М.Н. Формирование рефлексивных умений у обучающихся в средних специальных учебных заведениях. Минск, 2001.
6. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М., 1986.
7. Леонтьев А.Н. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Новосибирск, 1987.
8. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: в 2 ч. М., 2003. Ч. 1.
9. Слободчиков В.И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе // Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования: Сб. научн. трудов / Отв. ред. И.С. Ладенко. Новосибирск, 1987. С. 60–68.
10. Стеценко И.А. Педагогическая рефлексия: теория и технологии развития: Дис. ... д-ра пед. наук. Таганрог, 2006.
11. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М., 2005.

Тельтевская Нателла Вахтанговна – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры управления персоналом и психологии Саратовского социально-экономического института, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

E-mail: teltevskaaya@rambler.ru

Шорина Анна Викторовна – старший преподаватель кафедры управления персоналом и психологии Саратовского социально-экономического института, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

E-mail: ms.shorina@list.ru

N.V. Teltevsckaya, A.V. Shorina

The essence and structure of reflective skills

The article reveals the essence of the concept “reflective skills”, that is on the one hand significant in the methodology of pedagogy, but on other hand is ambiguously interpreted in scientific literature. The authors present various definitions given to this concept by different researchers and thus its essence is refined. The authors dwell on the classification of reflective skills, indicating their main features and functions. The article presents and describes the structure of the concept “reflective skills” and its elements.

Key words: reflection, reflective skills, types of reflective skills, professional training of students.

Teltevsckaya Natella V. – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Personnel Management and Psychology of the Saratov Institute for Social and Economic Studies, Plekhanov Russian University of Economics

Shorina Anna V. – senior lecturer at the Department of Personnel Management and Psychology of the Saratov Institute for Social and Economic Studies, Plekhanov Russian University of Economics

В.Г. Калашников

Метод контекстного анализа в методологии контекстного подхода

В статье раскрывается сущность метода контекстного анализа как основы методологии контекстного подхода в научном исследовании. Совокупность всех или выбранных для целей исследования конкретных контекстов данного явления образует матрицу контекстов. В статье описан также комплекс контекстов, который может служить основой для определения контекстов изучения психических явлений.

Ключевые слова: контекст, контекстный подход, контекстный анализ, матрица контекстов, методология.

В настоящее время происходит трансформация всего социокультурного уклада жизнедеятельности общества. Это отражается и на науке, вследствие чего методологи констатируют смену общенаучной парадигмы, смену типа научной рациональности. В частности, М.К. Мамардашвили описывал эволюцию познания от «классической» к «неклассической» («расширенной») [14] как преодоление субъект-объектной дихотомии при переходе от изучения простых систем к изучению сложных (в том числе описываемых на основе принципа дополнительности). В дальнейшем В.С. Стёпин констатировал наступление этапа «постнеклассической» рациональности [19], изучающей сложные развивающиеся самоорганизующиеся системы, которые невозможно описать в единственной системе координат.

Эти этапы развития рациональности означают постепенное размывание границ между «объективным» и «субъективным» знанием с постепенной релятивизацией представления научной «истины», которая

приобретает черты субъективной и контекстуальной. У многих исследователей это вызывает ощущение кризиса науки, поскольку происходит разрушение привычного способа мышления и действий, а получаемые в новых форматах знания плохо согласуются друг с другом. В частности, наличие множества концепций и декларация полипредметности психологии вызывает опасения невозможности поступательного развития психологического знания, которое распадается на академическое и практическое, при этом существующие внутри этих «двух психологий» подходы и направления также нередко выступают в качестве герметичных и самодостаточных систем, создавая впечатление «множества психологий» при фактическом отсутствии единой науки.

В этих условиях возникает необходимость создания методологии, которая в состоянии объединить разнородные концепции и практики на едином основании, не теряя при этом своеобразия каждой из них. В качестве такой методологии может выступать *контекстный подход*, развиваемый в научной школе А.А. Вербицкого. Изначально зародившись как методологический подход в психологии образования, он постепенно вышел в область общепсихологической методологии [7]. Этот подход опирается на категорию «контекст», которая выступает в двух аспектах: как психический семиотический механизм порождения значения и смысла психических содержаний путем их соотнесения с релевантным множеством других психических содержаний, а также как методологическая категория, указывающая на теоретические рамки истинности тех или иных концепций [5; 6]. Одним из важнейших принципов контекстного подхода является *принцип дополнительности контекстов*, который постулирует невозможность описания любого явления в контексте единственной концепции (согласно Н. Бору, К. Гёделю, А. Тарскому) и необходимость сочетания дополнительных описаний в различных теоретических контекстах. Основным инструментом при этом становится *метод контекстного анализа*.

Этот метод уже давно используется в лингвистике и культурологии. Он заключается в поиске в тексте тех фрагментов, которые в качестве контекста помогают прояснить значение слова (например, в случае омонимии), исключить его многозначность и неопределенность. Для этого собирается фактический материал связи изучаемого слова с другими в составе текстов и после установления устойчивых закономерностей определяется степень контекста, слово из которого служит индикатором для разрешения омонимии или синонимии слов [1–3].

В последнее время наметилась тенденция миграции понятия «контекстный анализ» в область психологического исследования. Так, О.И. Щербакова дает следующее определение: «Контекст-анализ –

это процедура организации и обработки результатов исследования, основывающаяся на учете различных внешних и внутренних контекстов, в которых может проявляться исследуемый феномен» [22, с. 41]. На основе данного понимания феномен конфликта рассматривается ею как в теоретическом, так и в эмпирическом аспектах в контекстах социальной группы, контекстах половозрастных и профессиональных особенностей, а также делается акцент на том, что одним из контекстуальных факторов эмпирического исследования является сам экспериментатор. Применительно к исследованиям психических явлений она выделяет: гендерный (полоролевой) контекст; возрастной контекст; контекст профессиональной деятельности; статусный контекст; этнический контекст; культурно-исторический контекст; ситуативный контекст; образный контекст; коммуникативный контекст, – и указывает, что каждое явление психическое должно рассматриваться в каждом из этих контекстов. В своих собственных исследованиях О.И. Щербакова реализовала контекстный анализ в процессах формирования конфликтологической культуры личности [8; 9; 22].

В свою очередь, А.В. Россохин и В.Л. Измагурова применяют контекстный анализ для изучения и целенаправленного структурирования процессов вербальной психотерапии, в языкознании, литературоведении и лингвopsихологии. Контекстный анализ позволяет выявить особенности функционирования слов с определенной семантикой в различных языках или в текстах различных авторов. Следовательно, контекстный анализ позволяет провести реконструкцию психического мира автора текста (писателя или пациента психотерапии) [7, с. 116–117].

Итак, контекстный анализ как метод исследования фактически уже признается необходимым инструментом не только в лингвистике, где возник сам этот метод, но и в других гуманитарных областях и в частности – в психологии. При этом необходимо конкретизировать этот метод применительно именно к психологическому исследованию с тем, чтобы обеспечить возможность его применения в теоретическом анализе и организации эмпирических изысканий. Опираясь на разработки *контекст-анализа* О.И. Щербаковой, можно сформулировать специфически-психологическое определение метода контекстного анализа как метода психологического исследования. *Контекстный анализ* – это метод систематического выделения и описания контекстов изучаемого психического явления с целью дальнейшего описания этого явления в данных контекстах.

Необходимой основой для проведения такого анализа служит *контекстная чувствительность* (*чувствительность к контексту*).

С недавних пор ученые используют термин «контекстная/контекстуальная чувствительность» (англ. *sensitivity to context*), чтобы указать на необходимость учета контекста, в котором происходит исследование (как правило – эмпирическое, но при этом в расчет берется и его теоретический, концептуальный контекст). Так, Д. Силверман обозначает это требование к пониманию и организации исследовательской ситуации в социальных исследованиях «*принцип контекстуальной чувствительности*» и справедливо полагает, что значения социальных групп, институтов, идентичностей являются различными в разных контекстах. Сами же контексты, которые приравниваются автором к социо-коммуникативной ситуации, создаются в ходе взаимодействия и общения людей, и поэтому исследователь должен быть предельно осторожен, чтобы не изменить их, что исказит получаемую картину [26].

В трактовке Д.А. Хорошилова методологический принцип *контекстуальной чувствительности* означает «включенность анализа изучаемого явления в диалогическое, социальное, языковое и культурное окружение» [21, с. 58], эти измерения реализуются в этнографических, дискурсивных и кросс-культурных типах качественных исследований. Л. Ярдли под контекстуальной чувствительностью понимает два аспекта: теоретический контекст (необходимость изучения литературы по теме исследования для понимания соотношения своих результатов с имеющимися концепциями) и коммуникативный контекст – социокультурное окружение и возможные этические сложности, а также личные интересы участников [27].

Независимо от этих исследователей в научной школе контекстного подхода О.И. Щербакова ввела термин «*чувствительность к контексту*» (*ощущение контекста*) как одно из проявлений формирования конфликтологической культуры личности и ее важной компетенции в области профилактики и разрешения конфликтов [22, с. 72]. В ее понимании чувствительность к контексту (ощущение контекста применительно к конфликту) предполагает:

- 1) осознание особого контекста ситуации, определяющих значение и смысл предпринимаемых людьми действий;
- 2) умение рассматривать ситуацию в более широком контексте, выходящем за пределы непосредственных потребностей субъекта, и на этой основе прогнозировать развитие событий и учитывать возможные последствия в настоящем;
- 3) понимание изменчивости/вариативности контекста взаимодействия, что означает понимание вариативности значения и смысла каждого элемента ситуации и обеспечивает гибкость позиции.

На важность *ощущения контекста*, позволяющего учителю и ученикам посмотреть на определенные ситуации с разных точек зрения, указывают К. Роджерс, Д. Фрайберг [17, с. 401]. К. Уилбер называет способность исследователя осознавать контексты восприятия изучаемого объекта и воспринимать этот объект в каждом из них термином «*поликонтекстная восприимчивость*» [20, с. 216, 220]. Только на базе подобной восприимчивости возможна реализация контекстного анализа, поскольку отсутствие контекстной чувствительности не позволяет говорить о возможности выделения даже единичного контекста, не говоря уже о многочисленных.

На основе изложенного можно предложить обобщенное определение *контекстной чувствительности (чувствительности к контексту)*: это способность человека воспринимать ситуацию деятельности и социального взаимодействия как контекст, определяющий значение и смысл этой ситуации и все ее компоненты, а также осознавать изменчивость ситуации и возможность выделения в ней других контекстов, что приводит к трансформации ее значения и смысла, равно как значения и смысла любых ее компонентов. Это определение подчеркивает, что для развития контекстной чувствительности необходимы не только навыки критического (рефлексивного) мышления, но и знание основ методологии теоретических и эмпирических исследований, а также навыки собственно методологической рефлексии. Кроме того, необходимы определенные *ориентировочные основы действия* (П.Я. Гальперин) для организации подобной деятельности.

Применительно к методу контекстного анализа следует обратить внимание на его соотношение с *методом триангуляции*, применяемым в социогуманитарных науках с первой половины XX в. Обычно в методологии науки триангуляцией называют соединение в рамках одного исследования количественных и качественных методов для повышения качества данных, что именуют также «третий путь». В геодезии триангуляций (от лат. *triangulum* – «треугольник») называется способ определения положения определенного пункта на местности посредством соотнесения его положения с положением двух других пунктов в пространстве с помощью системы треугольников – триангуляционной (геодезической) сети [10].

Социолог П. Лазарфельд в 1933 г. в работе «Принципы социологии» впервые обосновал необходимость применения метода триангуляции, метафорически перенося его из геодезии в стратегию совмещения методов исследования, использованную им в Мариентальском проекте. В дальнейшем в 1959 г. принцип методической триангуляции как способ совмещения различного инструментария при отказе

от использования «изолированного метода» в психологическую науку привнесли Д. Кэмпбелл и Д. Фиске [24]. Д. Кэмпбелл справедливо полагал, что данные, полученные из двух и более независимых источников, более достоверны, чем полученные из одного источника [23].

Наиболее полный анализ метода триангуляции впервые провел социолог Н. Дензин в учебнике по качественным методам исследования, рассматривая этот метод как способ валидизации таких исследований. В частности, он предложил типологию способов триангуляции в исследовании. *Триангуляция данных* – использование как можно большего количества доступных исследователю независимых источников и разных типов данных повышает достоверность результатов. *Исследовательская триангуляция* – привлечение нескольких исследователей для обеспечения взаимной компенсации возможного влияния на результаты их индивидуальных особенностей. *Теоретическая триангуляция* – рассмотрение предмета исследования с различных концептуально-теоретических позиций и с несколькими гипотезами одновременно, что дает возможность делать наиболее широкие обобщения. *Методологическая триангуляция* – это использование комплекса взаимодополняющих методов (что точнее называть «методической триангуляцией») [25].

Е.Ф. Тарасов описывает триангуляционный метод исследования следующим образом. «Суть его в том, что одна и та же проблема изучается с помощью различных теорий и методик и все результаты считаются относительно истинными. Они дополняют друг друга, никак не противоречат и не совмещаются друг с другом... Предполагается, что исследователь знакомится с результатами анализа различных подходов, изучает их и получает возможность для построения новых гипотез» [16, с. 17].

Наряду с этим С.А. Белановский предлагает термин «*концептуальная триангуляция*», понимая под этим соотнесение друг с другом разных систем взглядов (точек зрения, концепций). Причем эти системы взглядов могут принадлежать как обыденному, так и научному мышлению [4]. Это явное указание на дополнительность различных подходов и концепций при исследовании некоторого объекта для повышения полноты и системности его описания. Сходным образом О.И. Щербакова утверждает, что контекстный подход в обработке результатов заключается в анализе результатов исследования в различных контекстах [22, с. 41–42].

М.С. Гусельцева, анализируя метод триангуляции, приходит к мнению, что «в психологии триангуляция выступает как метафорический конструкт, связанный... с тем, что разнообразие подходов укрепляет общую конструкцию итогов исследования» [11, с. 3]. Такая полисемантическая дает возможность «изучать осмысляемую проблему с позиции смены оптик» [Там же, с. 3], а вариативность применяемых различных

методов позволяет «более детально и точно рассмотреть изучаемое явление» [11, с. 9]. На этой основе исследователь делает вывод, что триангуляция задает новые критерии исследовательского мышления: недостаточность интерпретации феномена в рамках одной теории, способность менять ракурсы (методологические и концептуальные «оптики»), необходимость учитывать полисемантичесность явления, а также возможность «полипарадигмального» анализа в рамках единого исследования. Это понимание триангуляции в психологическом исследовании совпадает с пониманием необходимости многостороннего исследования изучаемого предмета, которые декларирует и предлагаемый контекстный подход.

Таким образом, триангуляция как вспомогательный метод повышения валидности результатов исследований разработана применительно к качественным методам в социологическом, этнографическом и культурно-антропологическом исследовании (а в последнее время применяется и в социальной психологии). Это стратегия для эмпирического исследования, где дополнительность методов или концепций является лишь вспомогательным приемом. При этом в ней отсутствует принципиальная установка на сохранение различных перспектив восприятия и исследования изучаемого предмета, что составляет принципиальную разницу с предлагаемой методологией контекстного подхода. По нашему убеждению, современная эпоха нарастающей сложности требует именно такого, многогранного представления каждого изучаемого объекта. Это можно реализовать лишь на основе понимания того факта, что всегда можно выделить несколько контекстов, в рамках которых предмет исследования будет отличаться от другого, но относиться при этом к единому объекту, обогащая его описание.

Упорядоченная в результате контекстного анализа совокупность контекстов, специфически соотносящихся с изучаемым объектом, может быть представлена как *матрица контекстов* (*контекстная матрица*). Такая матрица позволяет систематически упорядочить все контексты, определяющие значения и смыслы изучаемого объекта (будь то знание о некотором фрагменте действительности, действие в определенных условиях и т.п.). Матрица контекстов – это многомерная система контекстов, «конструирующих» данное явление для воспринимающего его субъекта как многогранную совокупность значений и смыслов. Мерность этого пространства задается количеством оснований, по которым выделены контексты; в настоящее время для психологии это условное двенадцатимерное пространство. Причем необходимо учитывать как внутриспихическую субъективную репрезентацию изучаемого объекта, задаваемую собственно психологическими контекстами, так и контексты объективного научного описания в рамках той или иной

психологической теории или философской концепции, а также динамику изучаемого явления.

Для системного и возможно более полного описания психического явления следует указать все возможные (известные на данный момент) контексты его существования и проявления. Этот способ описания может стать альтернативой устаревшему способу членения целостной психики на отдельные процессы, состояния и свойства, который подвергается обоснованной критике со стороны В.М. Аллахвердова, В.П. Зинченко и некоторых других методологов психологии. Такое разделение приводит к возникновению искусственных барьеров, замыкаясь в рамках которых, психология теряет объект и предмет своего изучения, превращаясь, по выражению В.П. Зинченко, в «психологию без человека». Вместо фиксированного приписывания психического явления к одной группе феноменов можно рассмотреть его в контексте каждой из подобных групп. Это делает картину психики более текучей, децентрированной, когда каждый ее фрагмент может быть рассмотрен в контексте каждого другого.

К настоящему моменту классификация контекстов уже представлена в некоторых концепциях. Так, американский философ К. Уилбер в своей четырехсекторной модели познания утверждает, что восприятие человеком любых объектов возможно в четырех репрезентациях (которые можно понимать в нашей терминологии как контексты). Данные репрезентации упорядочены по осям «внутреннее» (субъективное) – «внешнее» (объективное) и «индивидуальное» (единичное) – «коллективное» (системное), в результате чего образуются четыре несводимых друг к другу способа представления мира, отображаемые в виде четырех секторов-квадрантов. Эти квадранты имеют следующие характеристики:

1) субъективная индивидуальная репрезентация мира – невыразимый во всей своей полноте вовне внутренний мир человека («верхний левый сектор» схемы),

2) субъективная коллективная репрезентация – культура во всех ее формах социальных представлений и регулятивов («нижний левый сектор»);

3) объективная индивидуальная репрезентация – традиционное научное восприятие субъектом-исследователем изучаемого объекта со стороны, извне и в изоляции от других («верхний правый сектор»);

4) объективная коллективная репрезентация – системный подход к изучаемому объекту, понимание его собственного системного строения и встроенности в систему более высокого уровня («нижний правый сектор») [19].

С позиций своей концепции К. Уилбер осуществляет конструктивную критику ограниченности различных частных концепций, не учитывающих необходимость взаимодополнительного описания любых явлений мира. Подобный взгляд отражает сущность контекстного подхода к исследованию как построению многомерной картины объекта, рассматриваемого во всех поддающихся вычленению контекстах.

Один из идеологов и систематизаторов НЛП Р. Дилтс, основываясь на системе логических уровней Г. Бэйтсона, выделил шесть основных психологических уровней, которые вполне возможно отождествить с вложенными друг в друга «холонами» А. Кестлера: внешнее окружение, поведение, способности, убеждения и ценности, идентичность, духовность. В то же время в его интерпретации холон также можно отождествить с контекстом. В целях психологической помощи Р. Дилтс в первую очередь предлагает определить, относится ли затруднение человека к внешнему контексту (причина вовне) или причина затруднений отсутствует у субъекта необходимого типа поведения (внутренний, субъективный контекст) [12]. Так с помощью понятия «холон» в контекстуальном аспекте применительно к человеку переосмысливается зарубежными авторами хорошо известный в отечественной науке системно-эволюционный подход.

Более широкий перечень контекстов (и именно под этим наименованием) содержится в концепции *структурной психосоматики* А.В. Минченкова и Н.Б. Елпидофорова [15, с. 107–108]. Согласно их представлениям, каждый из контекстов предполагает субъекту набор когнитивных карт, обеспечивающих стратегию в соответствующих ситуациях и сферах жизни (семейной, этнической и т.п.). Основанием для классификации контекстов в их трактовке служат *фенотипы*, понимаемые как проекции генотипа на социальные общности разного уровня – от индивидуального до планетарного – в их восприятия ситуации субъектом: «Я и ...». То есть каждый контекст в предлагаемой системе представляет собой круг жизненных ситуаций, осознаваемых субъектом («сколь широко распространяет конкретный человек свое поле осознания»). Даже находясь в сходной предметной ситуации, люди, тем не менее, могут существовать в различных контекстах, задаваемых их уровнями осознания («широтой сознания»).

При этом контексты классифицируются от наиболее простых до наиболее сложных, иерархически включающих в себя все предыдущие по типу концентрических кругов. По степени возрастания сложности и широты охвата сознания исследователи выделяют следующие контексты (а точнее – группы контекстов):

- 1) бытовые («Только Я»);
- 2) индивидуальные («Я и самые близкие»);
- 3) семейные («Я и моя семья»);
- 4) родовые («Я и те, кто со мной»);
- 5) этнические («Я и мой народ»);
- 6) человеческие («Я и человечество»);
- 7) планетарные («Я и весь мир»).

Сверх этого авторы выделяют «глобальный контекст», который ориентирован на Универсум. Каждый из контекстов предполагает набор когнитивных карт, обеспечивающих стратегию в соответствующих контексту ситуации и сфере жизни [15, с. 107]. При всех достоинствах этой работы, она содержит лишь плоскостное отображение соотношения психологических контекстов, описанных с единственной (внутри-субъектной) точки зрения, что противоречит самой сути контекстного подхода. С его позиций более перспективным представляется объемное структурирование всевозможных психологических контекстов в многомерном квазипространстве, задаваемом соответствующими основаниями классификации контекстов.

Согласно проведенному анализу, контексты могут выделяться и изучаться в психологической науке и практике по 12 различным основаниям:

1) по соотношению с определенным логическим уровнем обобщения: *метаконтекст* – контекст суперсистемы; *системный* – контекст одноуровневых феноменов; *субсистемный контекст*, предполагающий выявление взаимоотношений между элементами;

2) по отношению к явлениям индивидуальной психики: *внутренний контекст* – субъективная (внутрипсихическая) реальность, *внешний контекст* – субъективная репрезентация объективной реальности;

3) по преимущественной ориентации исследования на объекты или процессы в изучаемом явлении: *системно-структурный контекст* – постановка акцента на вычленении частей психики как целостной системы; *системно-процессуальный (динамический) контекст* – акцент делается на процессах и связях в системе;

4) по отношению изучаемых психических явлений к сферам культуры: *метакультурный (общекультурный или кросс-культурный, по Н.В. Жуковой) контекст* – феномены, присущие всем культурам без исключения, *культурный (частно-культурный) контекст* – это изучение психических явлений в соотношении с конкретной культурой;

5) по соотношению психических явлений с явлениями социума: *социальный контекст* – предполагает изучение психических явлений в соотношении с социальными нормами и др. феноменами; *групповой*

контекст – зависимость психического явления от влияния той или иной конкретной группы; *индивидуально-личностный контекст* – рассмотрение психических явлений и процессов в соотношении с ценностями и установками личности;

6) по отношению психики к индивиду: *трансперсональный контекст* предполагает рассмотрение психики как части общего психического «поля», *интериндивидуальный контекст* охватывает пространство межличностных отношений, *интраиндивидуальный контекст* – это психологическое исследование с позиций локализация психики «внутри» индивида;

7) по отношению психического явления ко времени: *исторический контекст* – анализ психических явлений с учетом исторического процесса; *биографический контекст* – соотнесение психического явления с организацией личностью времени своей жизни; *ситуативный контекст* – соотнесение психического явления с данной ситуацией; *диахронный контекст* – сравнение отраженного в психике состояния объекта в прошлом-настоящем-будущем; *синхронный контекст* – рассмотрение объектов одновременно;

8) по отношению психического явления к психическому «пространству»: *пространственный контекст* – сопоставление объекта с психической репрезентацией физического пространства, *контекст телесности* – это восприятие субъектом себя или ситуации в соотнесении с собственным телом, *контекст психологической дистанции* – субъективная оценка степени близости объекта или субъекта к себе;

9) по отношению психического явления к этапам онтогенеза: *контекст жизненного пути* – это соотнесение психического явления с жизнью человека как целостным явлением, охватывающим время от рождения до смерти; *контекст эпохи жизни* – это исследование психических феноменов на фоне значительного этапа жизни личности; *контекст возраста* (возрастного периода) – это рассмотрение психики и отдельных психических явлений в рамках этапа психосоциального развития;

10) по ориентации психического явления относительно гендера: *метагендерный контекст* – анализ психики при абстрагировании от гендерной специфики; *гендерный контекст* – учет социополовых особенностей психики;

11) по соотнесению с субъектом: *объективный контекст* – рассмотрение наблюдателем психического явления в соотнесении с теориями и концепциями в позиции извне психики; *субъективный контекст* – интроспективный, рассмотрение явления в соотнесении с внутренним опытом человека;

12) по основной цели исследования: *контекст научный* – соотнесение данного психического явления с описанными в науке с целью построения теоретической модели; *контекст экзистенциальный* – соотнесение психического явления с бытийными основаниями человеческой жизни; *контекст духовный* – это соотнесение психического явления со все более широкими сферами и основаниями бытия.

Несомненно, изложенную систему классификации контекстов можно и усовершенствовать, и расширять. В предложенном образце сделана первая попытка упорядочения психологических контекстов с целью продемонстрировать принципиальную возможность применения принципов контекстного подхода к «саморефлексии» психологической науки для совершенствования ее методологического аппарата, показать перспективное значение классификации контекстов в качестве специфического инструмента психологического и науковедческого анализа.

Итак, контекстный анализ, как процедура системная, приводит к формированию многомерной матрицы контекстов, определяющих смысл и значение данного явления для наблюдателя и исследователя. И хотя в каждой из подобных матриц задействуются далеко не все из возможных контекстов, их набор должен подбираться субъектом осознанно и целенаправленно, чтобы выявить более важные с его точки зрения аспекты изучаемого явления. Однако при этом необходимо в явной форме указать, почему предмет исследования рассматривается именно в данных контекстах и по какой причине другие контексты признаны нерелевантными цели и задачам исследования и отброшены. В результате подобной процедуры возрастает уровень методологической рефлексии исследования, научной дисциплины исследователя; становятся более явными ограничения интерпретации, предложенной автором, равно как и направления, в которых предложенное описание может быть дополнено. Это обуславливает методологическую ценность метода контекстного анализа в психологическом исследовании.

Библиографический список

1. Амосова Н.Н. Английская контекстология. Л., 1968.
2. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. Л., 1963.
3. Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике: Учеб. пособие. М., 1991.
4. Белановский С.А. Индивидуальное глубокое интервью: Учеб. пособие. М., 2001.
5. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике: Монография. М., 2010.

6. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Контекст как психологическая категория // Вопросы психологии. 2011. № 6. С. 3–14.
7. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Контекстный подход в психологии // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 3. С. 5–14.
8. Вербицкий А.А., Щербакова О.И. Конфликтологическая культура личности специалиста: контекстный подход. М., 2010.
9. Вербицкий А.А., Щербакова О.И. Конфликтологическая культура личности. Формирование в контекстной образовательной среде: Монография. Saarbrücken, 2012.
10. ГОСТ 22268-76. Геодезия. Термины и определения. М., 1981.
11. Гусельцева М.С. Триангуляция как метафорический конструкт: история и методологические перспективы // Вопросы психологии. 2014. № 5. С. 3–14.
12. Дилтс Р. Изменение убеждений с помощью НЛП / Пер. с англ. М., 1997.
13. Калашников В.Г. Контекстно-ориентированный подход как методологический принцип в психологии // Контекстное обучение: теория и практика. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 2 / Под ред. А.А. Вербицкого, Т.Д. Дубовицкой. М., 2005. С. 29–39.
14. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. Тбилиси, 1984.
15. Минченков А.В., Елпидифоров П.Б. Методы структурной психосоматики. СПб.; М., 2001.
16. Московская психолингвистическая школа: истоки, становление, результаты. Интервью с профессором Евгением Федоровичем Тарасовым // Вопросы психолингвистики. 2010. № 2 (12). С. 15–18.
17. Роджерс К., Фрайберг Д. Свобода учиться / Пер. с англ. М., 2002.
18. Россохин А.В., Измагурова В.Л. Личность в измененных состояниях сознания в психоанализе и психотерапии. М., 2004.
19. Стёпин В.С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации // Вопросы философии. 1989. № 10. С. 3–18.
20. Уилбер К. Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия / Пер. с англ. М., 2004.
21. Хорошилов Д.А. Критерии валидности качественного исследования в социальной психологии: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2012.
22. Щербакова О.И. Контексты в конфликтологии: Монография. М., 2006.
23. Campbell D. Factors relevant to the validity of experiment in social setting // Psychological Bulletin. 1957. № 3. P. 297–312.
24. Campbell D.T., Fiske D.W. Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod-matrix // Psychological Bulletin. 1959. № 56 (2). P. 81–105.
25. Denzin N. The research act: A theoretical introduction to sociological methods. New Brunswick, NJ, 2009.
26. Silverman D. Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction. London, Sage, 2006.
27. Yardley L. Demonstrating validity in qualitative psychology // Qualitative psychology: A practical guide to research methods / Ed. by J.A. Smith. London, Sage, 2008. P. 235–251.

Калашников Виталий Григорьевич – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры экономики и управления экономического факультета, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета

E-mail: transmetal@yandex.ru

V.G. Kalashnikov

The method of contextual analysis
in the methodology of contextual approach

The article reveals the essence of the method of contextual analysis as the basis of the methodology of the contextual approach in scientific research. The matrix of contexts is formed from the complex of all or selected for the purposes of studying specific contexts of this phenomenon. The article also describes a set of contexts, which can serve as a basis for determining the contexts of the study of mental phenomena.

Key words: context, contextual approach, contextual analysis, context matrix, methodology.

Kalashnikov Vitaly G. – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Economics and Management of the Faculty of Economics, Sterlitamak branch of Bashkir State University

E-mail: transmetal@yandex.ru

Р.И. Абрамишвили, Н.В. Зажогина, Р.В. Кишиков

Особенности когнитивной сферы участников трудовой деятельности в условиях виртуальной реальности

В статье представлены результаты исследования, посвященного изучению особенностей когнитивных характеристик деятельности специалистов, работающих в условиях виртуальной среды. Для определения восприятия ответственности выявлены различия уровня субъективного контроля между участниками трудовой деятельности в условиях виртуальной и традиционной реальности. Определены когнитивно-деятельностный стиль участников трудовой деятельности в условиях виртуальной реальности; выяснено, к какому стилю познавательной деятельности склонны участники деятельности в условиях виртуальной реальности, проведено сравнение этих показателей с данными участников трудовой деятельности в традиционной реальности.

Ключевые слова: когнитивная сфера, трудовая деятельность, когнитивно-деятельностный стиль, стиль познавательной деятельности, виртуальная реальность, деятельность в условиях виртуальной среды.

Проблема нашего исследования обусловлена неоднозначными взглядами общества на вопросы виртуализации современного мира, в том числе в сфере труда, и сложностями познавательных процессах в ней. Существует большое количество работ по исследованию виртуальной реальности, трудовой деятельности, когнитивной сферы, но слабо раскрыты вопросы, связанные с когнитивной сферой участников трудовой деятельности в условиях виртуальной реальности. Проблеме изучения деятельности в условиях виртуальной среды посвящены работы исследователей по различным аспектам: понятие виртуальной среды (Д.В. Воробьев, А.А. Сироткина); проблемы творческой активности

в условиях виртуальной реальности (В.О. Саяпина); особенности виртуального труда в современных условиях (Р.М. Айсина, Е.Е. Акулова, Е.Ф. Прокушев); когнитивный контроль и чувство присутствия в виртуальных средах (Б.Б. Величковский); социальные способности в виртуальной реальности (И.В. Лапшина); конструирование и построение виртуальных реальностей (В.С. Свечников, В.Я. Цветков); взаимосвязь виртуальной реальности и когнитивной деятельности (Д.А. Кочкин); деятельность научных коллективов в виртуальной реальности (О.В. Агиевец, А.И. Шпаков, М. Томулевич, М.А. Закшеска); индивидуальный стиль деятельности пользователей в виртуальном пространстве (А.О. Пунтус); особенности деятельности виртуального предприятия и организации (Е.А. Озерова, М.А. Соколова, Г.И. Татенко, И.В. Злобина) и т.д.

Однако необходимо отметить, что глубоких теоретико-прикладных исследований психологии трудовой деятельности в условиях виртуального пространства проведено достаточно мало.

Под виртуальной реальностью принято понимать созданные техническими ресурсами объекты и субъекты, которые передаются человеку через его ощущения. С целью воссоздания максимально реалистичных ощущений в виртуальной реальности компьютерный синтез реакций и свойств происходит, как правило, в режиме реального времени.

В виртуальной деятельности объекты ведут себя предельно схоже с объектами реального (материального) мира. Участники виртуальной деятельности имеют возможность физически воздействовать на объекты этого мира, при этом бывают случаи, когда в виртуальной реальности возможности ее участников искусственно расширяются (например, в компьютерных играх) [1].

Следует обратить отдельное внимание на то, что виртуальная деятельность не тождественна трудовой деятельности в реальности. Фундаментальное различие заключено в том, что задачей виртуальной деятельности является не модификация окружающей среды путем внесения искусственных элементов в реальный (материальный) мир, а моделирование принципиально нового мира. Если рассматривать виртуальную реальность, то необходимо обратить внимание на то, что под ней не стоит понимать лишь имитацию реальных условий окружающей среды, в том числе и профессиональной деятельности. Виртуальная реальность предоставляет возможность для обретения новых познавательных возможностей и улучшения имеющихся навыков [Там же]. В процессе трудовой деятельности в условиях виртуальной реальности человек способен обрести дополнительные когнитивные приемы и навыки, которые позволят ему развиваться в условиях реального мира.

Э. Тоффлер представляет обоснование того, что информационные системы в скором времени заменят индустриальные связи в большинстве сфер жизнедеятельности. Новые принципы организации производства и административной работы потребуют новых трудовых ресурсов, наделенных сообразительностью и изобретательностью, а не способностью выполнять рутинные действия. Организация общества будет напоминать скорее сеть, чем иерархию институтов, как это было прежде [8].

Современные условия развития информационной экономики говорят о недостаточности наличия у работника квалификации, эмпирического опыта, качеств и навыков работы с информационными компьютерными технологиями. В современной экономике наибольшее значение отведено способностям личности к получению новых знаний, развитию индивидуальных профессиональных качеств. Исходя из данных фактов, представляется возможным предположить, что конкурентоспособность современного человека на рынке труда определяется способностями к познанию и принятию нестандартных решений [2].

Поэтому не стоит забывать, что новая среда может иметь новую культуру, динамику изменений, новые закономерности и правила, поэтому необходимо будет разработать новую тактику осуществления профессиональной деятельности на основе реализации когнитивного потенциала субъекта деятельности [4].

Исходя из этого, важно исследовать проблемы организации трудовой деятельности в условиях виртуального пространства и, в частности, рассмотреть когнитивные аспекты трудовой деятельности в условиях виртуальной реальности как предмет эмпирического исследования.

В качестве гипотезы исследования выдвинуто предположение о том, что существуют различия когнитивной сферы участников трудовой деятельности в условиях виртуальной реальности и участников трудовой деятельности в условиях традиционной реальности.

Были поставлены следующие задачи:

- выявить различия уровня субъективного контроля между участниками трудовой деятельности в условиях виртуальной и традиционной реальности для определения восприятия ответственности;
- определить когнитивно-деятельностный стиль участников трудовой деятельности в условиях виртуальной и традиционной реальности;
- выяснить, к какому стилю познавательной деятельности склонны участники в условиях традиционной и виртуальной реальности.

Эмпирическое исследование когнитивных аспектов трудовой деятельности в виртуальной реальности было проведено в три этапа: в рамках предварительного этапа осуществлялась подготовка необходимых

для исследования материалов по выбранным методикам, согласование с администрацией организации, на базе которой проводилось исследование; на основном этапе исследования были выделены группы испытуемых и произведен их опрос с учетом выбранных методик; в условиях заключительного этапа были подготовлены сводные таблицы по данным исследования, проведена обработка и интерпретация полученных результатов.

Выборка исследования представлена 40 респондентами, из которых 20 осуществляют трудовую деятельность в реальных условиях и 20 – в виртуальных условиях, в возрасте от 18 до 30 лет.

Для проведения эмпирического исследования были применены следующие методики: «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера; методика определения когнитивно-деятельностного стиля (Л. Ребекка); опросник определения стилей познавательной деятельности П. Хони и А. Мамфорда.

Методика «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера позволила определить, что участники трудовой деятельности в виртуальных и традиционных условиях имеют высокий уровень субъективного контроля, но есть различия по отдельным шкалам (рис. 1). Для исследования профессиональной сферы наиболее значимы различия по шкалам «общая интернальность» и «интернальность производственных отношений».



Рис. 1. Уровень субъективного контроля у испытуемых (%):

- 1 – шкала общей интернальности; 2 – шкала интернальности в области достижений; 3 – шкала интернальности в области неудач; 4 – шкала интернальности в семейных отношениях; 5 – шкала интернальности в области производственных отношений; 6 – шкала интернальности в области межличностных отношений; 7 – шкала интернальности в отношении здоровья и болезни

Методика определения когнитивно-деятельностного стиля (Л. Ребекка) ориентирована на определение разнообразных когнитивных способов восприятия, мышления, общения и др. Существуют значимые отличия между участниками трудовой деятельности в условиях виртуальной и традиционной реальности.

Более высокие значения у участников трудовой деятельности в условиях виртуальной реальности по шкалам:

- «физические ощущения в процессе обучения и работы» (20%), у участников деятельности в традиционных условиях – 5%;
- «оперирование идеями» (45%), у участников деятельности в традиционных условиях – 10%.

Более высокие значения у участников трудовой деятельности в условиях традиционной реальности по шкалам:

- «общение», т.е. коммуникативная составляющая процесса обучения и трудовой деятельности (30%), что гораздо существеннее, чем у участников в условиях виртуальной реальности (10%);
- «обращение со своими индивидуальными способностями в процессе деятельности» важна для участников деятельности в традиционных условиях (25%), у участников деятельности в виртуальных условиях – 10%;
- «подход к работе» также наиболее важен для участников деятельности в традиционных условиях (30%), чем для участников деятельности в виртуальных условиях (15%).

Таким образом, можно сделать вывод: по результатам методики Л. Ребекка выявлены значимые отличия когнитивно-деятельностных стилей у участников трудовой деятельности в условиях виртуальной и традиционной реальности.

Опросник стилей познавательной деятельности П. Хони и А. Мамфорда разработан для определения стиля обучения и широко применяется в управлении персоналом.

К прагматизму в процессе выполнения деятельности более склонны участники деятельности в условиях традиционной реальности (20%), чем участники деятельности в условиях виртуальной реальности (15%).

Деятелями показали себя большинство участников трудовой деятельности в условиях виртуальной реальности (40%), в отличие от участников деятельности в условиях традиционной реальности (30%).

К рефлексии более склонны участники трудовой деятельности в условиях виртуальной реальности (20%), в отличие от участников деятельности в условиях традиционной реальности (15%).

Склонность к теории в процессе деятельности сильнее выражена у участников деятельности в условиях традиционной реальности

(35%), чем у участников деятельности в условиях виртуальной реальности (25%).

Таким образом, можно сделать вывод: по результатам методики П. Хони и А. Мамфорда выявлены значимые отличия в познавательных стилях деятельности у участников трудовой деятельности в условиях виртуальной и традиционной реальности.

Исходя из данных, полученных по результатам исследования, можно говорить о том, что когнитивные процессы имеют свои различия в зависимости от деятельности в виртуальных или традиционных условиях.

Результаты методики УСК выявили высокий уровень субъективного контроля у участников двух групп, но общая интернальность и интернальность производственных отношений более выражена у участников деятельности в условиях традиционной реальности, это говорит о более высоком уровне восприятия ответственности в профессиональной сфере.

Результаты по двум другим методикам показывают значимые отличия в когнитивно-деятельностных стилях и познавательных стилях деятельности у участников в условиях виртуальной и традиционной реальности. Участники деятельности в виртуальных условиях опираются на физические ощущения в восприятии информации, преимущественно на зрительное, слуховое, кинестетическое восприятие, в зависимости от этого используют зрительную память, наглядные средства, или предпочитают аудиоинформацию, или стремятся быть в непосредственном контакте с предметами и общим информационным процессом. Участники трудовой деятельности в виртуальной реальности оперируют идеями, опираясь на аналитический или синтетический стиль мышления, они могут оперировать общими категориями или логически анализировать все частности и детали.

У участников трудовой деятельности в условиях традиционной реальности существеннее коммуникативная составляющая, в зависимости от экстравертированности или интравертированности они предпочитают работать в контакте с другими или независимо от окружающих. Кроме этого, у участников трудовой деятельности в условиях традиционной реальности выявлено использование индивидуальных способностей, преобладание интуитивного или логического способов мышления, им нравится разрабатывать масштабные проекты, осваивать новые направления или они стремятся к высокой организованности и контролю рабочего процесса. А также участники трудовой деятельности в условиях традиционной реальности отличаются подходом к работе, способами организации производственного процесса: регламентированными или нерегламентированными, при этом участники четко

структурируют и ориентируются на результат или наслаждаются процессом обработки информации, не заботясь о лимите времени.

По стилям познавательной деятельности можно отметить, что участники деятельности в условиях традиционной реальности показали себя теоретиками, склонными к прагматизму, а большинство участников трудовой деятельности в условиях виртуальной реальности показали себя деятелями, склонными к рефлексии.

С целью определения достоверности полученных результатов в рамках эмпирического исследования был применен метод U-критерия Манна–Уитни, достоверность находится в зоне значимости, это говорит о том, что между двумя выборками существует статистическая разница. Это подтверждает гипотезу данного исследования.

Таким образом, трудовая деятельность в условиях виртуального пространства имеет свою специфику, поэтому необходимо понимать когнитивный потенциал субъекта профессиональной деятельности в данных условиях. Полученные в ходе исследования результаты способствуют более глубокому и всестороннему осмыслению особенностей когнитивной сферы участников трудовой деятельности в условиях виртуальной реальности и изучению взаимодействия субъекта труда с полем виртуальной реальности. Данные исследования показывают значимые отличия в когнитивной сфере участников трудовой деятельности в условиях виртуальной реальности и участников трудовой деятельности в условиях традиционной реальности. В когнитивно-деятельностном стиле участники трудовой деятельности в условиях виртуальной реальности опираются на физические ощущения в работе и оперируют идеями, стиль познавательной деятельности определяется склонностью действовать и рефлексировать при наличии высокого уровня субъективного контроля.

Данное исследование расширяет теоретико-прикладные вопросы когнитивных аспектов трудовой деятельности в условиях виртуального пространства, будет интересным для преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений. Результаты исследования могут быть использованы в организационном консультировании, а также при проведении дальнейших исследований по оптимизации трудовой деятельности специалистов, работающих в условиях виртуальной среды.

Библиографический список

1. Айсина Р.М. Применение технологий виртуальной реальности в социально-психологическом сопровождении безработных // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: Материалы V Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию социальной работы в России. Улан-Удэ, 2016. С. 10–11.

2. Акулова Е.Е. Виртуальный труд современной экономики // Достижения и инновации в науке, технологиях и медицине: Сб. ст. Международной научно-практической конференции. Пенза, 2016. С. 62–64.
3. Величковский Б.Б. Психологические факторы возникновения чувства присутствия в виртуальных средах // Национальный психологический журнал. 2014. № 3 (15). С. 28–35.
4. Войскунский А.Е., Меньшикова Г.Я. О применении систем виртуальной реальности в психологии // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2008. № 1. С. 22–36.
5. Войскунский А.Е. Психологические исследования деятельности человека в Интернете // Информационное общество. 2005. № 1. С. 36–41.
6. Лапшина И.В. Информационное сообщество и формирование новых социально значимых способностей в виртуальной реальности // Современные условия взаимодействия науки и техники: Сб. ст. Международной научно-практической конференции. Казань, 2017. С. 111–113.
7. Пунтус А.О. Индивидуальный стиль деятельности пользователей в виртуальном пространстве // Форум молодых ученых. 2017. № 5 (9). С. 1748–1752.
8. Тоффлер Э. Третья волна. М., 2004.

Абрамишвили Раиса Николаевна – старший преподаватель кафедры психологии труда и психологического консультирования, Московский педагогический государственный университет

E-mail: rai1955@yandex.ru

Загогина Наталья Владимировна – старший преподаватель кафедры психологии труда и психологического консультирования, Московский педагогический государственный университет

E-mail: natarelza@mail.ru

Кишиков Роман Валентинович – кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования, Московский педагогический государственный университет

E-mail: rvk14@yandex.ru

R.N. Abramishvili, N.V. Zazhogina, R.V. Kishikov

The peculiarities of cognitive sphere of the participants of work activities in virtual reality

The article presents the results of a study devoted to the investigation of cognitive characteristics of the activities of specialists working in a virtual environment. To determine the perception of responsibility, differences in the level of subjective control between participants in the conditions of virtual and traditional reality were revealed. The authors determined cognitive-activity style of the participants working in the conditions of virtual reality. It was clarified to which type of cognitive activity the participants of activity are inclined in the conditions of virtual reality,

and the comparison of these indicators with the data of participants working in the traditional reality was made.

Key words: cognitive sphere, work, cognitive-activity style, cognitive activity style, virtual reality, activity in a virtual environment.

Abramishvili Raisa N. – senior lecturer at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

Zazhogina Natalia V. – senior lecturer at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

Kishikov Roman V. – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

А.Ф. Ануфриев, О.С. Ефимова

Исследование факторов возникновения межличностных конфликтов педагогов

Статья посвящена изучению особенностей межличностных конфликтов в педагогическом коллективе: их видам, длительности, частоте возникновения, степени эмоциональности и вовлеченности других сотрудников и руководства в разрешение конфликтов, влиянию межличностного конфликта на педагогическую деятельность. Показано, что межличностные конфликты педагогов провоцируются рядом факторов. Среди них причины организационно-технического и административно-управленческого характера, социально-экономического типа, а также особенности неформальных отношений и личностные особенности сотрудников.

Ключевые слова: межличностные конфликты педагогов, причины межличностных конфликтов, степень эмоциональности межличностных конфликтов, социально-психологический климат коллектива, профилактика эмоционального выгорания, влияние межличностного конфликта на деятельность педагога.

Конфликты, возникающие в педагогических коллективах, являются межличностными, и часто их провоцируют особенности организационно-технологической, социально-экономической, административно-управленческой, внеформальной, социально-психологической, социокультурной подсистем организации [1, с. 16–21; 2]. Изучение факторов, провоцирующих возникновение межличностных конфликтов педагогов, актуально, поскольку такие конфликты оказывают заметное влияние на социально-психологический климат коллектива и косвенно воздействуют на качество его работы. В практике уровень качества выполняемой работы редко связывают непосредственно с состоянием взаимоотношений в коллективе. Однако результаты ряда исследований последних лет выявляют зависимость эффективности совместной деятельности членов педагогического коллектива от характера взаимоотношений между ними [3, с. 42–48; 4, с. 21–45]. Поэтому научный поиск факторов возникновения межличностных конфликтов педагогов поможет спроектировать меры по профилактике конфликтов, а также оптимального разрешения и управления конфликтами между педагогами. Это, в свою очередь, открывает возможности не только улучшения социально-психологического климата в коллективе, но и повышения его работоспособности. Кроме того, изучение факторов возникновения межличностных конфликтов будет способствовать развитию личности педагогов и профилактике их эмоционального выгорания.

В исследовании принимали участие 32 педагога ГБОУ «Школа № 687» г. Москвы. Из общего числа участников женщин 14 (43,75%), мужчин – 18 (56,25%). Возраст испытуемых – от 24 до 62 лет, все с высшим образованием.

Исследование проводилось индивидуально. Были использованы следующие методики.

1. Методика анализа и оценки конфликтов в школе. Посредством этой методики учитывались следующие параметры:

- предмет конфликта;
- степень эмоциональности конфликта (конфликт с преимущественным использованием рациональных доводов, конфликт «на эмоциях» или смешанный конфликт);
- степень вовлеченности других сотрудников и отделов в разрешение конфликта;
- степень вовлеченности руководства в разрешение конфликта;
- длительность конфликта;
- влияние конфликта на деятельность педагога;
- частота конфликта (этот конфликт был первым или возникал ранее).

2. Опросник для определения причин межличностных конфликтов.
3. Методика оценки психологической атмосферы в коллективе А.Ф. Фидлера.
4. Методика диагностики межличностных и межгрупповых отношений (социометрия) Дж. Морено (адаптирован М.Р. Битяновой).
5. Тест описания поведения личности в конфликтной ситуации К. Томаса (адаптирован Н.В. Гришиной).

Для определения достоверности различий между группами использовались статистические методы: ϕ -критерий Фишера, t -критерий Стьюдента. Результаты анализа представлены в таблицах 1–7.

Сначала нами были проанализированы межличностные конфликты в педагогическом коллективе (таблица 1). Подавляющее большинство (41%) конфликтов произошли из-за особенностей сложившихся в коллективе взаимоотношений.

Таблица 1

Предмет межличностных конфликтов

Предмет конфликта	Число случаев, %
Форс-мажорные обстоятельства	29
Особенности распределения ресурсов	30
Особенности отношения / взаимоотношений	41

56% конфликтов являются первичными, остальные конфликты происходят уже не в первый раз (таблица 2).

Таблица 2

Частота межличностных конфликтов

Частота	Число случаев, %
Первичный конфликт	56
Конфликт(ы) возникал(и) ранее	44

Немаловажное значение имеет также степень эмоциональности межличностного конфликта, т.к. она определяет активность участников и ход событий. Как свидетельствуют данные наблюдения, большая часть межличностных конфликтов (77%) являются смешанными, т.е. в них присутствует и эмоциональное, и рациональное начала (таблица 3).

Таблица 3

Степень эмоциональности межличностных конфликтов

Степень эмоциональности	Число случаев, %
С преимущественным использованием рациональных доводов и минимумом эмоций	7
«На эмоциях» и с минимумом рациональных доводов	16
Смешанный конфликт	77

Как показывают результаты наблюдения, возникающие конфликты нередко требуют участия других людей для разрешения. Как правило, это коллеги педагога (45% случаев) (таблица 4). Если говорить о степени вовлеченности в конфликт руководства, то 58% конфликтов требуют вмешательства непосредственного руководства, а 25% – руководства более высокого уровня (таблица 5).

Таблица 4

**Степень вовлеченности других сотрудников
в разрешение конфликта**

Степень вовлеченности в конфликт	Число случаев, %
Только непосредственные участники	34
Вовлечены также коллеги педагога	45
Вовлечены также другие педагоги	21

Таблица 5

**Степень вовлеченности руководства
в разрешение межличностного конфликта**

Степень вовлеченности руководства	Число случаев, %
Вовлечены только непосредственные участники	17
Вовлечен также непосредственный руководитель педагога	58
Вовлечено также высшее руководство	25

Большое значение имеет длительность конфликта. Как показывает практика, лишь 11% межличностных конфликтов разрешаются в течение

1–2 дней. Подавляющее большинство конфликтов требует от одной до двух-трех недель на их решение (таблица 6).

Таблица 6

Длительность межличностного конфликта

Период разрешения конфликта	Число случаев, %
1–2 дня	11
Неделя	33
2–3 недели	41
Месяц	15

Конфликты по-разному отражаются на работе педагога. В более половине случаев межличностный конфликт не повлек за собой срыва деятельности или снижения ее эффективности, около трети конфликтных ситуаций привели к снижению эффективности работы педагога (таблица 7).

Таблица 7

Влияние межличностного конфликта на деятельность педагога

Варианты влияния конфликта	Число случаев, %
Не повлек срыва деятельности или снижения ее эффективности	51
Скорость работы педагога существенно снизилась	34
Педагогу пришлось отставить работу и заниматься только урегулированием ситуации	25

В ходе анализа межличностных конфликтов все педагоги были разделены нами на 2 группы. Первую группу составили 16 педагогов, которые 3–4 раза в месяц оказывались вовлечены в межличностные конфликты, – «конфликтные». Во вторую группу вошли 16 педагогов, в работе которых подобные конфликтные ситуации случались значительно реже, не чаще 1–2 раз в месяц, – «менее конфликтные педагоги».

Далее мы использовали диагностические методики, которые позволили установить, какие факторы определяют возникновение межличностных конфликтов у педагогов. Участники исследования могли указать разные причины (таблица 8).

Причины межличностных конфликтов в деятельности педагога (результаты опроса)

Причины	Количество ответов			Критерий Фишера
	1-я группа		2-я группа	
	%		%	
<i>А. Причины организационно-технологического характера</i>				
Изменение рабочего графика	–	–	–	–
Частые несанкционированные переработки	6	37,50	4	25,00
Отсутствие или недостаток необходимых для грамотной организации труда материалов и ресурсов (ТСО, учебные пособия и т.п.)	13	81,25	4	25,00
Отсутствие процедур и мероприятий, которые помогают урегулировать возникающие в процессе деятельности затруднения и проблемы	13	81,25	4	25,00
<i>Б. Причины социально-экономического типа</i>				
Задержка и невыплата заработной платы	–	–	–	–
Увеличение норм выработки	–	–	–	–
Низкие заработки, не обеспечивающие удовлетворение жизненно-важных потребностей	–	–	–	–
Несовершенная система стимулирования	7	43,75	5	31,25
Дисбаланс в распределении ресурсов и финансов между подразделениями	3	18,75	2	12,50

Окончание таблицы 8

Причины	Количество ответов				Критерий Фишера
	1-я группа		2-я группа		
	%		%		
<i>В. Причины административно-управленческого характера</i>					
Неопределенность функций, обязанностей каждого сотрудника	7	43,75	1	6,25	2,661*
Завышенные требования к сотрудникам	8	50,00	6	37,50	0,715
Односторонняя коммуникация (руководство не принимает во внимание того, что говорят подчиненные)	4	25,00	2	12,50	0,916
<i>Г. Причины, обусловленные особенностями неформальной подсистемы отношений</i>					
Неблагоприятный психологический климат	5	31,25	2	12,50	1,306
Отсутствие взаимопонимания между сотрудниками	6	37,50	4	25,00	0,766
Отсутствие взаимопомощи между сотрудниками	7	43,75	3	18,75	1,555
Взаимная неприязнь в коллективе	2	12,50	1	6,25	0,622
«Двойные стандарты» в отношениях в коллективе	–	–	–	–	–
<i>Д. Причины, обусловленные особенностями социально-психологической подсистемы отношений</i>					
Различия целей, ценностей сотрудников	11	68,75	10	62,50	0,370
Противоречие ролей в формальной и неформальной системах взаимоотношений	5	31,25	4	25,00	0,390
Личностные особенности коллег	9	56,25	8	50,00	0,350
Личностные особенности родителей детей	12	75,00	10	62,50	0,766

* $p \leq 0,01$.

Из категории организационно-технологических факторов наибольшую значимость имеют отсутствие или недостаток необходимых для грамотной организации труда материалов и ресурсов (81,25% ответов в 1 группе и 25% во 2 группе). Так же часто конфликтные ситуации провоцируют несанкционированные переработки и недостаточно эффективная и оперативная работа других сотрудников.

Определенный вклад в возникновение конфликтов вносят социально-экономические причины. Из всего перечня опрошенные педагоги выделили две: несовершенная система стимулирования и дисбаланс в распределении ресурсов и финансов между подразделениями.

Недостатки управления также оказываются причиной конфликтных ситуаций. По мнению 43,75% педагогов 1 группы и 6,25% их коллег из 2 группы противостояние порождается неопределенностью функций и обязанностей каждого сотрудника. Как следствие этого, дублируются функции и действия, ответственность перекладывается на других сотрудников. В результате возрастает ролевая и функциональная перегрузка отдельных педагогов. Половина педагогов 1 группы и 37,5% их коллег из 2 группы полагают, что требования к сотрудникам и качеству их работы явно завышены. 25% педагогов 1 группы и 12,5% педагогов 2 группы называют такой административно-управленческий недостаток, как односторонняя коммуникация. В данном случае подразумевается, что информация является нисходящей: руководство «спускает» вниз приказы, однако не готово к восприятию «восходящей» информации, от педагогов.

Неформальная система отношений также вносит определенный вклад в возникновение межличностных конфликтов. По мнению 31,25% педагогов 1 группы и 12,5% педагогов 2 группы конфликты порождает неблагоприятный психологический климат. Часть сотрудников считает, что конфликты порождает отсутствие взаимопонимания и взаимопомощи между педагогами, а также взаимная неприязнь в коллективе. Такая причина для конфликтов, как «двойные стандарты», опрошенными названа не была, что позволяет предполагать очевидную и «прозрачную» систему взаимоотношений в коллективе.

Помимо этого, определенную роль в возникновении межличностных конфликтов играют социально-психологические факторы. Среди них педагоги более выделили различия целей и ценностей сотрудников (68,25% ответов в 1 группе и 62,5% во 2 группе), личностные особенности коллег (56,25 и 50% ответов) и личностные особенности родителей детей (75 и 62,5% ответов).

Применение F -критерия Фишера свидетельствует о том, что субъективное восприятие факторов конфликтов в трех случаях достигает уровня статистической значимости ($p \leq 0,01$).

Чтобы узнать, как влияет на возникновение конфликтов психологическая атмосфера в коллективе, была применена методика Фидлера. Педагоги 1 группы воспринимают психологическую атмосферу в коллективе как умеренно-благоприятную, а их коллеги из 2 группы – как очень благоприятную. Различия в восприятии психологической атмосферы педагогами двух групп настолько велики, что достигают статистически значимых различий (t-критерий Стьюдента равен 4,21, $p = 0,001$) (таблица 9).

Таблица 9

**Оценка психологической атмосферы в коллективе
как фактора возникновения конфликтов**

1 группа (средний балл)	2 группа (средний балл)	t-критерий Стьюдента
52,56	62,37	4,21

Изучалась роль социометрического статуса в коллективе как фактора, влияющего на межличностный конфликт. Данное предположение было проверено при помощи социометрии, итоговые данные представлены в таблице 10. Социометрический статус определяется числом выборов, полученных членом группы. Максимальное число выборов получают «звезды» (5 и более выборов). Как показало исследование, «звезд» среди педагогов 1 группы 6,25%, а во 2 группе – 12,5%. Чуть меньше выборов (3–4) получают предпочитаемые. Их положение в группе также благоприятно, хотя они и не являются абсолютными лидерами. В 1 группе предпочитаемых 68,75%, а во 2 группе – 81,25%. В 1 группе принятых больше (25%), чем во 2 (6,25%). Применение t-критерия Стьюдента показало, что социометрический статус педагогов 1 группы не отличается от статуса их коллег из 2 группы. Эмпирическое значение критерия Стьюдента составляет 1,656 ($p = 0,108$).

Таблица 10

Особенности социометрического статуса педагогов (%)

Статус	1 группа	2 группа
Звезды	6,25	12,50
Предпочитаемые	68,75	81,25
Принятые	25,00	6,25
Отверженные	–	–

Также изучалась роль поведения в конфликте как фактора, влияющего на межличностный конфликт. Эти данные были получены в ходе применения опросника К. Томаса. Представленные в таблице 11 данные показывают, какие стратегии поведения в конфликте являются наиболее предпочтительными для педагогов.

Таблица 11

**Стратегии поведения педагогов конфликте
(по результатам теста К. Томаса)**

Стратегии	Результат, %	
	1 группа	2 группа
Соперничество	43,75	25
Сотрудничество	31,25	25
Компромисс	12,50	50
Избегание	–	–
Приспособление	–	–

Чаще всего педагоги 1 группы предпочитают решать конфликтные ситуации с позиции соперничества (43,75%). Данная стратегия предполагает односторонний выигрыш без учета интересов партнера по общению. 31,25% испытуемых 1 группы и 25% их коллег 2 группы отдадут предпочтение стратегии сотрудничества. Это конструктивная стратегия разрешения конфликта, т.к. подразумевает удовлетворение интересов обеих сторон. Для сотрудничества характерно стремление сторон к сближению позиций, целей и интересов. Видимое преимущество конструктивного варианта разрешения конфликта состоит в том, что участники конфликта находят наиболее приемлемое решение, укрепляя и улучшая тем самым взаимоотношения. Конструктивные действия стимулируют позитивные изменения в личности участников конфликта. Половина педагогов 2 группы чаще всего идет на компромисс в конфликтной ситуации. При этой стратегии одна или обе стороны в конфликте идут на уступки. Эта стратегия, хотя и не всегда позволяет достичь желаемого результата, относится к разряду конструктивных, т.к. предполагает учет интересов другой стороны. Что касается стратегий избегания и приспособления, то, хотя педагоги и применяют иногда их на практике, приоритетными для них они не являются.

Таким образом, педагоги 1 группы (конфликты 3–4 раза в месяц, «конфликтные») и 2 группы (конфликты 1–2 раза в месяц, «менее конфликтные») отдают предпочтение разным стратегиям поведения в конфликте. Чтобы посмотреть, различаются ли данные группы педагогов, к полученным данным был применен t-критерий Стьюдента (таблица 12). Достоверных различий между группами педагогов не выявлено.

Таблица 12

**Достоверность различий между группами педагогов
(методика К. Томаса)**

Шкалы	t-критерий Стьюдента	Уровень достоверности	Вывод о достоверности различий
Соперничество	0,863	0,395	–
Сотрудничество	0,004	0,997	–
Компромисс	1,257	0,219	–
Избегание	0,683	0,500	–
Приспособление	0,162	0,873	–

Таким образом, межличностные конфликты, которые чаще всего происходят между сотрудниками, возникают из-за особенностей взаимоотношений в коллективе (41% случаев) и специфики распределения ресурсов (30% случаев). Частотный анализ показывает, что 56% возникающих конфликтов являются первичными. Превалируют, как правило, смешанные конфликты, в которых сочетается рациональное начало и эмоции (77% случаев). Возникающие конфликты требуют вмешательства других сотрудников (66% случаев) и руководства (83% случаев). Большинство конфликтов требуют нескольких недель на их разрешение: 33% – одну неделю, 41% – 2–3 недели. Конфликтная ситуация не оказывает негативного влияния на деятельность педагога в 51% случаев, в 34% случаев снижает скорость работы, а в 25% случаев вынуждает педагога отставить работу и заниматься только урегулированием ситуации.

Межличностные конфликты педагогов провоцируют разные факторы: – организационно-технические (прежде всего, отсутствие или недостаток необходимых для грамотной организации труда ресурсов, частые длительные переработки, недостаточно эффективная и оперативная работа других отделов и сотрудников);

- социально-экономические (несовершенная система стимулирования, дисбаланс в распределении ресурсов и финансов между подразделениями);
- административно-управленческие (неопределенность функций и обязанностей, завышенные требования к сотрудникам, односторонняя коммуникация);
- специфика внеформальной подсистемы отношений (отсутствие взаимопомощи и взаимопонимания между сотрудниками);
- особенности социально-психологической подсистемы (личностные особенности сотрудников и родителей детей, различия целей и ценностей сотрудников, противоречивость ролей в формальной и неформальной системах взаимоотношений) (рис. 1).

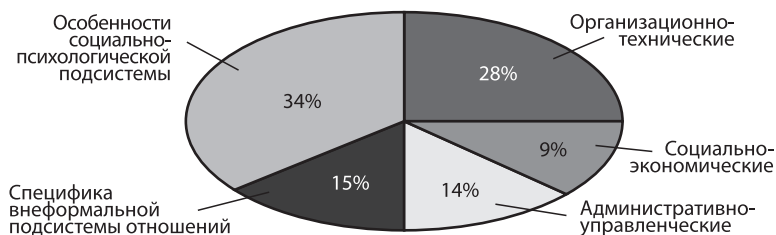


Рис. 1. Факторы межличностных конфликтов

В возникновении межличностных конфликтов важную роль играет недостаточно благоприятная психологическая атмосфера в коллективе.

Социометрический статус не влияет на вероятность возникновения межличностного конфликта педагогов.

Межличностные конфликты в работе педагога провоцируют следующие факторы:

- особенности организации труда;
- административно-управленческие проблемы;
- недостаточно благоприятная психологическая атмосфера в коллективе.

Библиографический список

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М., 1990.
2. Анцупов А.Я. Конфликтология: Учебник для вузов. СПб., 2018.
3. Гришина Н.В. Я и другие: общение в трудовом коллективе. СПб., 2015.
4. Шаленко В.П. Конфликты в трудовых коллективах. М., 2012.

Ануфриев Александр Фёдорович – доктор психологических наук; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

E-mail: alexfedo6@yandex.ru

Ефимова Ольга Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

E-mail: kovi-vladimir@mail.ru

A.F. Anufriev, O.S. Efimova

Investigation of factors of occurrence of interpersonal conflicts of teachers

The article is devoted to the study of the features of interpersonal conflicts in a pedagogical team: their types, duration, frequency of occurrence, degree of emotionality and involvement of other employees and management in conflict resolution, the impact of interpersonal conflict on pedagogical activity. It is shown that interpersonal conflicts of teachers are provoked by several factors. Among the reasons there are organizational, technical and administrative-management, socio-economic ones, as well as the characteristics of informal relations and personal characteristics of employees.

Key words: interpersonal conflicts of teachers, causes of interpersonal conflicts, the degree of emotionality of interpersonal conflicts, socio-psychological climate of the team, the prevention of emotional burnout, the impact of interpersonal conflict on the activities of a teacher.

Anufriev Alexander F. – Dr. Psychol. Hab.; Professor at the Department of Work Psychology and Psychological Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

Efimova Olga S. – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Work Psychology and Psychological Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

В.В. Данилочкина

Личностный контекст переговоров

Статья посвящена изучению личностного контекста в переговорном процессе. Автором рассмотрены два подхода к анализу этого феномена в исследованиях отечественных и зарубежных ученых. Раскрыта структура личностного контекста, перечислены ее аспекты, влияющие на индивида в переговорном процессе. Изложен замысел экспериментального исследования по выявлению связей между элементами личностного контекста и процессом, а также результатами переговоров.

Ключевые слова: психология переговоров, личностный фактор участников переговоров, аспекты личностного контекста в переговорах.

В толковом словаре русского языка Т.Ф. Ефремовой (2000 г.) дается следующее определение переговоров: «переговоры – это обмен мнениями с кем-либо с целью договориться о чем-либо или обсуждение чего-либо с целью выяснения позиции сторон или заключения соглашения» [6]. В рамках данной статьи под ведением переговоров мы будем понимать процесс взаимодействия двух и более сторон для достижения обоюдных договоренностей, даже при наличии противоположных интересов.

Главной функцией переговоров является поиск совместных решений [8], это то, ради чего и организуются переговоры. Переговоры являются одним из наиболее эффективных способов решения сложных конфликтных ситуаций, поэтому значимость данного процесса для современного человека, как в профессиональной, так и в обыденной жизни, трудно переоценить. В существующей социальной реальности умение вести переговоры является повседневным и крайне необходимым рабочим инструментом любого взрослого человека. Это свидетельствует о важности изучения психологии переговоров как отдельной предметной области науки психологии.

Некоторые исследователи придерживаются мнения о том, что люди ведут себя в процессе переговоров рационально, четко знают свою цель и реализуют только такое поведение, которое приводит их к ожидаемому результату. Иными словами, они убеждены в существовании прямой рациональной связи между прогнозами, действиями и получаемыми результатами в переговорах [10]. Например, существует концепция рационального расчета и ведения переговоров (Т. Шеллинг),

основанная на математическом инструментарии теории игр, предложенном математиком Дж. фон Нейманом и экономистом О. Моргенштерном [4]. При таком подходе нивелируется значимость личностного фактора участников переговоров и его влияние на результат в переговорном процессе.

Другие ученые отводят важную роль таким психологическим качествам в переговорах, как характер, эмоциональность, прошлый опыт, индивидуально-психологические особенности человека и т.д. Эти качества могут приводить к тому, что исход переговоров не поддается рациональному объяснению, и выбор в процессе переговоров идет не в пользу наилучшего предложения, как это происходило бы при первом подходе [10].

Налицо два диаметральных подхода к процессу исследования переговоров: в одном влияние личностного контекста не рассматривается как важный фактор, который необходимо учитывать, в другом – наоборот, данному фактору уделяют особое внимание. В книге «Конфликтологическая культура личности» А. Вербицкий и О. Щербакова пишут о важности учета контекста при решении той или иной конфликтной ситуации [3]. Невозможно судить об эффективности стратегии ведения переговоров и решения конфликтов без учета контекста, потому что в одном случае с одними людьми переговоры могут пройти успешно, а в другом – совсем нет. Это зависит от многих факторов: как внешних – социальных, культурных, экономических и т.д., так и внутренних – личностные ценности, стиль поведения, темперамент, уровень интеллекта и т.д.

В связи с этим нам представляется необходимым и обоснованным использование контекстно-ориентированного подхода [2] в изучении личности в процессе переговоров, что позволит нам посмотреть на это проблему с новой стороны и расширить существующие представления о ней. Под контекстом мы будем понимать, вслед за А.А. Вербицким, «систему внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов» [1, с. 137]. Система внешних факторов или внешний контекст – это отраженная в сознании человека совокупность культурно-социальных, предметно-пространственных, временных, а также экономико-политических характеристик переговорной ситуации [2].

Представители второго подхода, упомянутого выше, отводят большую роль личностным, т.е. внутренним факторам, которые влияют

на поведение и деятельность человека. О важности личностных факторов, влияющих на ход переговоров, пишет, в частности, В.В. Вахина, отмечая при этом, что они трудно поддаются учету [4].

Опираясь на приведенное определение контекста, назовем внутренние факторы и условия поведения и деятельности человека, влияющие на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации (в нашем случае переговорной), определяющие смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов, личностным контекстом.

В связи с актуальностью и слабой изученностью данного явления применительно к условиям переговоров, у нас родилась идея рассмотреть этот феномен и провести эксперимент по выявлению связей между элементами личностного контекста и процессом, а также результатами переговоров. Но прежде чем приступить к описанию общей структуры исследования, необходимо сказать несколько слов о типологии переговоров.

Если рассматривать в качестве основания классификации число сторон, участвующих в переговорах, то выделяют два их вида: двусторонние (участвуют только две стороны) и многосторонние (участвуют больше двух сторон) [9, с. 37–38]. В нашем исследовании будем рассматривать двусторонние переговоры на уровне взаимодействия двух субъектов.

Общий план исследования предполагает наличие трех этапов. Первый этап состоит в использовании малоформализованных и высокоформализованных методик [5]. Малоформализованные: наблюдение (в том числе с использованием видеоаппаратуры) за процессом переговоров, беседа с испытуемыми до переговоров и после, анализ внешних поведенческих реакций. Высокоформализованные: психологические тесты, опрос и анкетирование испытуемых.

Второй этап исследования: проведение констатирующего эксперимента в лабораторных условиях в форме переговоров между испытуемыми в заданных нами условиях. Общий исследовательский интерес состоит в выявлении связей между личностным контекстом, с одной стороны, и поведением в процессе переговоров, а также их результатами – с другой.

Структура личностного контекста в рамках данного исследования представляется в виде следующих аспектов, которые влияют на индивидуальность в переговорном процессе.

Эмоциональный аспект личностного контекста – это совокупность таких характеристик, как эмоциональная осведомленность, эмпатия,

способность управлять своими эмоциями, умение распознавать эмоции других людей. *Рефлексивный аспект личностного контекста* – индивидуальный уровень развития свойств рефлексии, рассмотренный в трех плоскостях: как психический процесс, свойство и состояние. *Ценностно-смысловой аспект личностного контекста* – совокупность ценностных ориентаций личности, которые формируют ее содержательную сторону и являются основой отношений к миру, к себе и к другим людям, создают базовую основу мировоззрения и активной позиции. *Поведенческий аспект личностного контекста в переговорах* – это предрасположенность человека к тому или иному типу поведения в ситуации конфликта интересов. *Психофизиологический аспект личностного контекста* – устойчивые индивидуальные психофизиологические свойства человека, связанные с особенностями его нервной системы и динамическими особенностями деятельности. *Возрастной аспект личностного контекста в переговорах* – совокупность качеств субъекта, специфически проявляющихся в переговорах и обусловленных его возрастом. *Гендерный аспект личностного контекста* – совокупность гендерных особенностей поведения, эмоциональных проявлений и принятия решений, влияющих на процесс и результаты переговорного процесса.

Предполагается, что по результатам первого этапа исследования будет получена информация по следующим психологическим показателям: эмоциональная осведомленность испытуемого; управление своими эмоциями; самомотивация; эмпатия; распознавание эмоций других людей; тип поведения («Компромисс», «Сотрудничество», «Избегание», «Приспособление», «Соревнование»); инструментальные ценности; терминальные ценности; общий уровень EQ (по Холлу); уровень развития рефлексии; экстраверсия – интроверсия; уровень нейротизма.

Большая часть данных показателей выявляется с помощью известных психологических тестов западных и отечественных ученых (Г.Ю. Айзенк, Н. Холл, М. Рокич, К. Томас, А.В. Карпов) [7]. Результатом второго этапа исследования предполагается фиксирование определенных поведенческих реакций в условиях специально заданной переговорной ситуации. Например, работа с аргументами, концентрация только на своих интересах, умение слушать, отношение к результату и т.д.

Третья часть исследования посвящена аналитической работе и будет связана с выявлением статистически достоверных связей между характеристиками личностного контекста и особенностями поведения

в переговорах, а также влиянием на их исход. Полученные результаты позволят создать упорядоченную матрицу психологических особенностей личных контекстов и определить, какие из этих контекстов оказывают позитивное или негативное влияние на переговорный процесс.

Представляется, что данные знания могут иметь широкую практическую значимость – использоваться при приеме специалистов на должности, требующие высокой переговорной компетенции в реальной экономике, бизнес-сфере, политике, в органах внутренних дел и т.д. А также входить в содержание программ обучения и повышения квалификации в сфере ведения эффективных переговоров.

Таким образом, выявление психологических особенностей влияния личностного контекста на процесс и результаты переговоров может существенно углубить и развернуть содержание научных знаний в области психологии переговоров, а также расширить рамки исследований в направлении более глубокого понимания влияния такого рода контекстов на эффективность переговорных процессов в целом.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Контекст (в психологии) // Психологический лексикон: Энциклопедический словарь в шести томах / Под ред. А.В. Петровского. М., 2005. С. 137–138.
2. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. М., 2010.
3. Вербицкий А.А., Щербакова О.И. Конфликтологическая культура личности. М., 2012.
4. Вахина В.В. Изучение переговорной деятельности в зарубежных исследованиях // Психология и право. 2016. Т. 6. № 2. С. 120–127.
5. Дубовицкая Т.Д. Психологическая диагностика в образовательном процессе. М., 2011.
6. Ефремова Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. М., 2000.
7. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов. М., 2007.
8. Лебедева М.М. Вам предстоит переговоры. М., 1993.
9. Лебедева М.М. Политическое урегулирование конфликтов. М., 1999.
10. Нил М., Лис Т. Психология переговоров. Как добиться большего. М., 2016.

Данилочкина Вера Владимировна – аспирант кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

E-mail: Vdanilochkina@mail.ru

V.V. Danilochkina

Personal context of negotiations

The article is devoted to the study of the personal context in the negotiation process. The author analyzed two approaches to the analysis of this phenomenon in the studies of Russian and foreign scientists. The author focuses on the structure of the personal context and its aspects that influence a person during negotiations. The article describes the idea of the empirical research on the correlation between the elements of personal context and process as well as the negotiations results.

Key words: psychology of negotiations, personal factor of negotiation participants, aspects of personal context in negotiations.

Danilochkina Vera V. – postgraduate student at the Department of Work Psychology and Psychological Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

А.А. Вербицкий, М.В. Ферапонтова, Е.В. Бутовская

Личностные качества подростков и юношей в контексте нравственного выбора

В статье анализируются проблемы воспитания субъектов образовательного процесса. Вначале доказывается, что единицей деятельности обучающегося является не предметное действие, а поступок, несущий в себе возможности как обучения, так и воспитания. Отдельное внимание уделяется психологическим особенностям детей – представителей поколения Z. Приводятся результаты эмпирического исследования, направленного на выявление личностных качеств современных подростков и юношей в контексте их нравственного выбора.

Ключевые слова: воспитание, поступок, подросток, юноша, поколение Z, нравственный выбор, личностные качества, гендерные особенности.

С позиций психолого-педагогической теории контекстного образования одним из объективных противоречий, которое необходимо преодолеть в процессе становления новой образовательной парадигмы, является противоречие между общественной формой существования культуры (интеллектуальной, технологической, социальной, морально-нравственной), наследование и расширенное воспроизводство которой является основной миссией образования, и индивидуальной формой ее присвоения человеком [1].

Можно вспомнить в этой связи мысль Л.С. Выготского, что каждая психическая функция появляется на сцену дважды: сначала как социальное, а затем как психологическое; сначала как интерпсихическое, а затем как интрапсихическое. И «зона ближайшего развития» ученика обусловлена его сотрудничеством со взрослым – родителем, воспитателем, учителем, преподавателем [3]. Ясно, что сотрудничество несет в себе и возможности воспитания.

В психолого-педагогических исследованиях эти положения цитирует едва ли не каждый автор, однако образовательная практика, а во многом и теория, идут в противоположном направлении – в утверждении принципа индивидуализации учебной деятельности. Это противоречие сильно углубляется в условиях все более широкого распространения технологий «цифрового обучения» посредством персонального компьютера или личного гаджета.

Безусловно, каждый должен развить у себя необходимые для жизни общекультурные и профессиональные качества. Однако, во-первых, психическое развитие человека происходит через других людей – в диалогическом общении и взаимодействии с ними, и иначе происходить не может; во-вторых, для жизни в обществе и в профессиональной деятельности социальная и морально-нравственная компетентность человека не менее важна, чем предметно-технологическая.

В доминирующем не только в российском образовательном пространстве объяснительно-иллюстративном (традиционном) типе обучения это противоречие не разрешается, поскольку человек не объединяет свои усилия с другими для производства совместного продукта. В учебной группе все работают «рядом», но не вместе, оказание помощи другим ученикам не поощряется, более того, запрещается. Яркий тому пример – наказание педагогом ученика за подсказки. То, в каком отношении та или иная ситуация может воспитывать обучающихся, зависит от принятых моральных требований и нравственных установок. Вот в школах США подсказывать не принято вовсе. Но в России, как писал А.В. Суворов, «Сам погибай, а товарища выручай!». Так может, вместо групповой формы обучения, где «обучаемые» сидят в затылок друг к другу и молча внимают педагогу, принять коллективную форму организации учебной деятельности, при которой обучающиеся размещаются по принципу круглого стола лицом друг к другу и в диалогическом общении и межличностном взаимодействии делятся со всеми своими представлениями и знаниями? И каждый чувствует себя немного учителем.

Любое предметное действие, даже выполняемое в одиночку, имеет социальную составляющую, т.к. совершается в социокультурном контексте. Это обуславливает дополнительные качества действия, его смысл для самого субъекта и других людей, актуально или опосредованно представленных в любой ситуации общения, превращает действие в поступок, который одновременно обладает качеством предметности и социальности. Однако в психологии не поступок, а предметное действие признано единицей деятельности. Попробуем обосновать обратное.

Как и любая гуманитарная наука, психология и педагогика стремились строить себя по образцу более теоретически развитых,

терминологически строгих и дающих реальные практические результаты естественных наук, оперирующих в своих теоретических построениях строго определенными дискретными единицами.

Подобно этому в традиционной объяснительно-иллюстративной теории обучения, научно обоснованной еще в XVII в. Я.А. Коменским [4], в качестве единицы анализа познавательной активности «обучаемого» приняты *ассоциация* и *рефлекс*; в американской модели программированного обучения – *«стимул-реакция»*; в современном «цифровом» обучении, основанном на представлении когнитивной психологии о том, что механизмы работы мозга человека и компьютера по переработке информации идентичны, – *бит информации*; и даже в деятельностной теории усвоения социального опыта – *предметное действие* [2].

Во всех этих единицах не содержится того, что можно назвать «человеческим измерением», из которого и появляется феномен воспитания: потребностей и мотивов, социальных ценностей, нравственности, духовности, отношений не только к миру вещей, природе, технологиям производства или методам научного исследования, но и к другому человеку, обществу, к самому себе.

Можно возразить, что в этот перечень не должно входить предметное действие, которое сторонники психологии деятельности считают, вслед за А.Н. Леонтьевым, единицей деятельности [5], поскольку оно целенаправленно и является «культурным действием», т.к. выполняется по социально закрепленным технологическим нормам, принятым в обществе и на производстве. Однако это соображение не спасает положения, поскольку в предметном действии как таковом не содержится «координата» морали и нравственности. А без этого как угодно технологически грамотно выполненное человеком предметное действие, хотя и социальное по своему происхождению, может нанести вред природе, производству, обществу, другому человеку. К тому же, в отличие от поступка, любое предметное действие можно передать машине, которая морально-нравственными качествами не обладает.

Следовательно, единицей деятельности обучающегося, несущей в себе возможности как обучения, так и воспитания, должно быть не предметное действие, а поступок – особое ценностное действие, направленное на другого человека или других людей, предполагающее их морально-нравственную оценку, тот или иной отклик и в зависимости от этого – коррекцию совершенного действия [2].

Другими словами, по своей внешней форме *поступок – это тоже действие или бездействие, но особого порядка – социально нормированное, предполагающее оценку другими людьми (обществом, государством) с позиции требований морали и нравственности, и определенные санкции, если оценка отрицательна* [Там же].

Таким образом, поступок несет в себе качество как предметности, так и социальности, конституирует «социальную ситуацию развития», направленность субъектов образовательного процесса (обучающих и обучающихся) как на предметно-технологические компоненты ситуации, так и на морально-нравственные отношения включенных в эту ситуацию людей.

Исходя из приведенного определения функции поступка, необходимо ввести в какой-то мере парадоксальное теоретическое допущение: уже с момента рождения ребенок совершает поступки. Не потому, что он знает моральные требования к своим действиям, а по той причине, что даже его произвольные движения оцениваются родителем на предмет соответствия принятым в данном обществе нормам, которые не сводятся к нормам технологическим

Если оценка отрицательна, т.е. ребенок делает что-то не в соответствии с принятыми в данном обществе нормами, родитель оценивает его как неверное и направляет в нужное социально нормированное русло, скажем, в процессе овладения ребенком правильным способом пользования ложкой. Но как только активность ребенка в этом направлении автоматизируется, оценка родителя уходит, поступок трансформируется в компетентное предметное действие.

Этот механизм работает и по отношению к взрослому: как только он совершает какое-либо действие, нарушающее принятые в данном обществе, профессиональном сообществе, в семье социальные нормы, оно сразу оценивается как неправильное, приобретая качество поступка. При этом оценка может быть как положительной, так и отрицательной, соответственно, поступок будет квалифицирован как высокий, низкий, смелый, трусливый, нестандартный, творческий и т.п. Кстати, творчество – тоже нарушение устоявшейся нормы, стандарта мысли и действия, сложившейся «парадигмы». Этот своего рода вызов носителям этой «парадигмы» далеко не всегда остается безнаказанным. Поэтому всякое творчество – это еще и морально-нравственный феномен.

Понятие «воспитание» можно определить двояким образом:

1) в широком смысле это процесс социализации индивида, становления и развития его как личности и индивидуальности на протяжении всей жизни посредством собственной активности и под влиянием природной, социокультурной и образовательной среды;

2) обретение индивидом общественно признанных и одобряемых данным сообществом социальных ценностей, морально-нравственных норм, качеств личности и образцов поведения в специально созданных условиях, т.е. в процессах образования [2].

В обоих этих случаях воспитание представляет собой интегральный результат активного взаимодействия внутренних, психических

процессов и внешних влияний на человека. Результат взаимодействия этих двух смыслообразующих контекстов выражается в индивидуальности человека как уникальном сплаве интеллектуального, предметно-технологического, социального и духовного знания, переживания и опыта. Содержательная характеристика воспитания воплощается в конечном счете в категориях права, морали и нравственности.

Частую понятия «мораль» и «нравственность» используются как синонимы. Однако между ними есть существенные различия. Мораль – это то объективное, что закреплено в данном обществе в виде юридических законов, нормативных основ профессиональной и социокультурной деятельности, правил поведения в обществе, экологических требований, национальных и религиозных традиций и т.п.

А нравственность – понятие субъективного порядка, отражающее меру приближения человека к следованию в своей жизнедеятельности объективно существующим в обществе социальным нормам, традициям, обычаям, модусам поведения. Можно прекрасно знать нормы морали и в то же время быть безнравственным, если им не следовать, и даже «преступить закон».

Любой вид человеческой деятельности имеет морально-нравственную координату, которой нельзя обучить посредством передачи информации о ней, но можно воспитать, т.е. пережить чувством, опытом в процессе совершения человеком собственных поступков в совместной с другими людьми деятельности. В отличие от обучения, опирающегося, прежде всего, на логику и когнитивные процессы, в воспитании преобладают эмоциональный, ценностно-ориентационный и отношенческий компоненты активности человека, вырабатывающие в нем нравственные принципы, социальные ценности, установки, черты характера, систему отношений к природе, обществу, труду, другим людям и к самому себе.

Обучение имеет дело с тем, что обеспечивает интеллектуальное развитие обучающегося, т.е. с информацией, искусственными знаковыми, символическими, модельными объектами и системами, куда входят и знания о морально-нравственных основах бытия. Воспитание же не ограничивается знанием этих норм, а предполагает включение обучающегося в реальные, диалогические по своей сути межличностные отношения, социальные процессы и явления общечеловеческой и национальной культуры как естественные события окружающей человека действительности, способные вызывать социальные чувства и эмоциональные переживания. И только единство обучения и воспитания создает человека образованного.

Общение и взаимодействие в этих ситуациях осуществляется в соответствии с двумя типами норм: норм технологически грамотных

(компетентных) предметных действий и морально-нравственных норм, принятых в обществе, данном профессиональном сообществе, конкретной группе людей. Следование обучающимся обоим типам норм в формах совместной деятельности и тем самым их «присвоение» обеспечивает единство процесса обучения и воспитания в одном потоке его учебной активности, как это бывает, скажем, в деловой игре или любой другой форме контекстного образования.

Таким образом, содержание воспитания «втягивается» в образовательный процесс не посредством передачи информации о том, что хорошо или плохо в жизни человека и общества, а через ситуации и формы живого диалогического общения и межличностного взаимодействия субъектов образования – обучающихся и обучающихся, т.е. предполагает, пользуясь положением Л.С. Выготского, *социальные ситуации развития*, где обучающийся не просто действует, он поступает.

И еще один момент представляется важным в контексте механизмов воспитания, в частности, воспитания ответственности. Поступок предполагает выбор по крайней мере из двух возможных альтернатив. А если человек сделал выбор, скажем, выразил свою точку зрения, отличную от других (супруги, начальника, ученого, учителя, просто собеседника), он за него несет ответственность.

Ответственность можно определить как прогноз последствий принимаемых человеком решений для природы, общества, других людей, для себя. Следовательно, только в диалогическом общении и межличностном взаимодействии, организуемом на материале освоения содержания обучения в родительской семье, школе, колледже, вузе, на всех уровнях системы образования, создаются условия личностного выбора и тем самым воспитания ответственности ребенка или взрослого.

Таким образом, нужно различать:

а) действие как определенную процедуру, совершаемую человеком в соответствии с принятой в обществе или производстве технологией; оно может быть компетентным или ошибочным, требующим коррекции;

б) поступок – по форме также действие, но нарушающее те или иные моральные принципы и нормы, затрагивающее интересы других людей.

В отличие от общепринятого мнения, поступок человека может быть осознаваемым или неосознанным. В обоих случаях речь идет о нравственном выборе, за который его автор несет ответственность. Не случайно бытует выражение «Незнание человеком закона не освобождает от ответственности за его нарушение».

Очевидно, что нравственный выбор человека обусловлен всем его жизненным опытом, системой социальных ценностей и смыслов, сложившихся у него отношений и социальных установок. В этой связи

особый интерес представляет психологический портрет поколения людей, родившихся в конце 1990-х – начале 2000-х гг. и получивших название «цифровое поколение» или «поколение Z». Это дети и подростки, социализация которых проходит в условиях широкого распространения цифровых технологий в сфере обыденной жизни, образования и профессиональной деятельности.

Понятие «цифровое поколение» («поколение Z») возникло в рамках теории поколений, которая начала разрабатываться Н. Хоувом и В. Штраусом. Авторы исходят из того, что поколенческие ценности складываются под влиянием условий жизни и воспитания ребенка до 12–14 лет. Являясь глубинными, подсознательными, они определяют формирование личности и оказывают влияние на жизнь, деятельность и поведение человека [7].

Исследователи отмечают целый ряд особенностей представителей «цифрового поколения»:

- общаются с внешним миром преимущественно через экраны телефонов и компьютеров;
- виртуальное общение преобладает над личным; дети быстро вступают в онлайн-контакт, однако реальные дружеские связи для них затруднены;
- при виртуальном общении визуальный язык заменяет привычный для предыдущего поколения обычный текст;
- имеют высокую скорость восприятия информации, однако с трудом удерживают внимание на одном предмете;
- для них гораздо привычнее читать короткие тексты; образ их мыслей отличается фрагментарностью, а суждения поверхностностью;
- авторитет родителей уменьшается, увеличивается психологическая дистанция между ребенком и взрослым, а вместе с этим страдает процесс передачи опыта от родителей к детям
- недостаток позитивных эмоциональных контактов в семье и избыток информации приводят к нарушениям развития нервной системы: дети легко возбудимы, впечатлительны, менее послушны;
- размыты социальные и гендерные ориентации, возникают проблемы самоидентификации; зыбкими становятся понятия брака и семьи;
- отсутствует реальный жизненный опыт, не могут решать даже небольшие проблемы, они вырастают чувствительными и пессимистическими, немногие могут добиться независимости собственными усилиями;
- им с трудом удается отделить черты виртуальных героев от реальных; основная причина оторванности от реальности – навязчивая массовая культура;
- почти всю информацию получают из интернета, что придает им уверенности в своих взглядах, которые далеко не всегда правильны;

– ориентированы на потребление и более индивидуалистичны, чем дети предыдущего поколения; они нетерпеливы и сосредоточены в основном на краткосрочных целях, при этом менее амбициозны.

С подобным контингентом детей и подростков, особенно в больших городах, уже приходится работать учителю школы и преподавателю вуза. Речь идет о принципиально новой ситуации в образовании, о необходимости проведения теоретико-методологических и прикладных исследований в рассматриваемой области, о соответствующем научно-методическом обеспечении деятельности учителя и повышения его педагогической квалификации.

Особенно остро встает проблема воспитания нравственности детей и подростков из поколения Z, которые обладают «виртуальным сознанием», являются по сути одиночками и могут не нести какой-либо ответственности за свои виртуальные действия. Можно ли в такой ситуации говорить о поступках и об ответственности детей и юношей этого поколения? Ведь вместо прогнозирования возможных последствий своих слов и поэтому появления чувства ответственности, они могут простым нажатием нужной клавиши просто отключиться от общения. Создает ли такое общение социальную ситуацию развития, о которой писал Л.С. Выготский? Пока нет ответов на эти вопросы.

Важная часть нашего исследования была направлена на выявление психологических детерминант нравственного выбора представителями современного подросткового и юношеского возраста.

Эмпирическая часть исследования проводилась в 2016–2017 гг. на выборке в 306 человек: 164 подростка в возрасте от 11 до 15 лет, ученики трех московских школ; 142 студента двух московских вузов в возрасте 18–25 лет. Методики для диагностики выделенных нами психологических характеристик испытуемых представлены в таблице 1.

Диагностика нравственного выбора осуществлялась с помощью методики оценки уровня развития нравственного сознания в процессе разрешения моральных дилемм (дилеммы Л. Колберга).

Результаты диагностики психологических особенностей *испытуемых-подростков*, действовавших в ситуациях нравственного выбора, предложенных в методике Л. Колберга, сведены в таблицу 2.

Обобщая полученные данные по подросткам, можно сделать следующие выводы. Ценностный ряд подростков в основном ориентирован на признание в обществе: достижение успеха, признание уважения людей, влияние на окружающих, высокое материальное положение, ориентация на саморазвитие. В ценностях подростка присутствует также помощь и милосердие по отношению к другим людям. Одной из ведущих является сфера увлечений и образования.

Методы диагностики психологических особенностей испытуемых

Переменные	Методики диагностики	Цели использования методик
Ценностные ориентации личности	Опросник терминальных ценностей (ОТЦ) (И.Г. Сенин)	Общая выраженность терминальных ценностей: их представленность в различных сферах жизни человека – профессиональной, образования, семейной, общественной, сфере увлечений
Социально-психологические установки	Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова)	Реализация ценностных ориентаций личности в реальных условиях жизнедеятельности
Отношение к соблюдению нравственных норм	Диагностики социально-психологических установок личности (О.Ф. Потемкина)	Степень выраженности социально-психологических установок «альtruизм – эгоизм», «процесс – результат»
Нравственное самоопределение	Психологическое отношение к соблюдению нравственных норм (А.Б. Купрейченко)	Определяется по 5 шкалам: терпимость, принципиальность, справедливость, правдивость, ответственность
Мотивы поступков	«Нравственное самоопределение личности» (А.Е. Воробьева, А.Б. Купрейченко)	Компоненты нравственного самоопределения: 1) представления о морали и нравственности; значимость морали для общества; 2) нравственные стратегии; 3) нравственные ориентации личности: эгоцентрическая, группоцентрическая; гуманистическая, мирозидательная
	Методика определения направленности личности (А.А. Реан) Мотивация достижения успеха (Г. Элерс)	Определение направленности личности на достижение успеха / избегание неудач Оценка степени стремления человека к достижению успеха

Психологические характеристики испытуемых-подростков в ситуациях нравственного выбора

Характеристики	Результаты диагностики
Ведущие ценностные ориентации	<ol style="list-style-type: none"> 1. Направленность на достижение успеха 2. Высокое материальное положение 3. Развитие себя 4. Признание, уважение людей и влияние на окружающих 5. Помощь и милосердие по отношению к другим людям 6. Приятное время препровождения, отдых
Доминирующие жизненные сферы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сфера увлечений 2. Сфера семейной жизни 3. Сфера образования
Отношение к соблюдению нравственных норм	Доминирует ситуативная изменчивость
Нравственное самоопределение личности	На уровне неопределенности по всем категориям нравственного самоопределения (представления о нравственности, нравственные стратегии, нравственные ориентации)
Ключевые социально-психологические установки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ориентация на процесс 2. Альтруизм 3. Свобода 4. Труд
Ведущий мотив деятельности	Достижение успеха
Уровень нравственного сознания	46,5% испытуемых находятся на 1–3 стадии развития (соответствует возрасту 2–10 лет)

Цифры в таблице указывают на ранг психологических характеристик.

Полученные данные отражают в определенной мере естественный процесс личностного развития подростка, его стремление быть социально ориентированным, но в то же время утвердить собственную уникальность и быть лучше других.

Ориентации современных подростков представляют собой совокупность традиционных ценностей: развитие себя, помощь и милосердие по отношению к другим людям, приятное время препровождение, отдых. Представлены и ценности, связанные с направленностью на успех: стремление к достижениям, высокое материальное положение, признание ценности уважения людей, влияния на окружающих и т.д.

Отмечается несформированность конструкторов нравственности, таких как отношение к соблюдению нравственных норм и нравственное самоопределение личности. Около половины испытуемых находятся на стадии развития, соответствующей возрасту 2–10 лет, в то время как их возраст – от 11 до 15 лет.

Результаты диагностики психологических особенностей *испытуемых-юношей*, действовавших в ситуациях нравственного выбора, предложенных в методике Л. Колберга, сведены в таблицу 3.

Таблица 3

Психологические характеристики испытуемых-юношей в ситуациях нравственного выбора

Показатели	Результаты диагностики
Ведущие ценностные ориентации	1. Направленность на достижение успеха 2. Сохранение собственной индивидуальности 3. Высокое материальное положение 4. Помощь и милосердие к другим людям 5. Признание, уважение людей и влияние на окружающих 6. Приятное время препровождения, отдых
Доминирующие жизненные сферы	1. Сфера общественной жизни 2. Сфера семейной жизни 3. Сфера увлечений
Отношение к соблюдению нравственных норм	Доминирует ситуативная изменчивость; для шкалы «терпимость» характерен высокий уровень
Нравственное самоопределение личности	Нравственные стратегии на уровне неопределенности. Высокий уровень представлений о нравственности – значимость морали для общества, воздаяние за добро и представление о нравственности как о силе или слабости общества. Ведущая нравственная ориентация – мирозидательная
Ключевые социально-психологические установки	1. Ориентация на процесс 2. Альтруизм 3. Свобода 4. Труд
Ведущий мотив деятельности	Достижение успеха
Уровень нравственного сознания	31% испытуемых соответствует периодизации Л. Колберга; 69% ей не соответствует, находясь ниже предполагаемой нормы

Цифры в таблице указывают на ранг психологических характеристик.

Обобщая полученные эмпирические данные, можно сформулировать следующие основные выводы относительно психологических характеристик испытуемыми юношеского возраста в ситуациях нравственного выбора. Их ценностные ориентиры направлены на достижения, признание и уважение окружающих, важное значение имеет и сохранение собственной индивидуальности. Доминирующими являются сферы общественной жизни, семейной жизни и увлечений.

Нравственное самоопределение у испытуемых отличается неопределенностью относительно нравственных стратегий, хотя представления о нравственности находятся на высоком уровне. Юноши понимают значимость морали для общества как основы сосуществования и сотрудничества людей. Ведущей нравственной ориентацией является мирозидательная, свидетельствующая о признании юношами ответственности за формирование новых этических «кодексов», социальных норм, за будущее населения Земли и самой планеты, за духовный облик и нравственное здоровье человечества. Мотивы деятельности и социально-психологические установки юношей аналогичны с подростками.

Юношество рассматривается в психологии как возраст перехода к самостоятельности, возраст самоопределения, психической и нравственной зрелости, формирования мировоззрения, нравственного сознания и самосознания. Однако полученные данные свидетельствуют об общей картине неопределенности нравственной сферы личности и высокой ситуативной изменчивости. Это свидетельствует о нравственной инфантильности современной молодежи, доминирования внешних стимулов во внутренней структуре личности. Подобного рода противоречивость порождает непоследовательность в поведении.

В целях проверки значимости различий между двумя группами испытуемых – подростками и юношами – мы провели статистический анализ данных с использованием U-критерия Манна–Уитни при уровне достоверности $p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$.

В результате были выявлены значимые отличия между психологическими аспектами нравственного выбора у подростков и юношей. Так, подростки значимо отличаются от юношей ценностными ориентациями, группоцентрической нравственной ориентацией, установками на альтруизм и труд. Юношеский возраст отличается от подросткового отношением к соблюдению моральных норм (терпимость, принципиальность, ответственность); нравственная ориентация у них мирозидательная, отличие в установках, таких как направленность на результат, свобода и власть, мотивация достижения успеха. По данным статистики, юноши отличаются от подростков более высоким уровнем мотивации достижения успеха.

У юношей нравственный выбор обусловлен ценностными ориентациями и установкой на свободу. В то же время статистические данные относительно нравственного выбора подростков не выявили связь с исследуемыми в нашем эксперименте психологическими аспектами и, по-видимому, это предполагает использование других методик.

Нами была выявлена также гендерная специфика связи психологических качеств личности и нравственного выбора в подростковом и юношеском возрасте. У испытуемых-подростков мужского пола обнаружена взаимосвязь между ценностями помощи и милосердия к людям, эгоцентрическая нравственная ориентация и отрицательная связь с ценностью здоровья. У представителей женского пола выявлена связь нравственной стратегии только с обязательностью соблюдения нравственных норм.

У испытуемых юношеского возраста мужского пола обнаружена связь нравственного выбора и ценности помощи и милосердия к людям, а также представление о нравственности как абсолютности морали, что означает устойчивость к негативным правилам поведения и понимание необходимости соблюдения моральных норм в повседневной жизни. У представителей женского пола выявлена взаимосвязь нравственного выбора с такими ценностями, как собственный престиж, креативность, высокое материальное положение, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение, поиск и наслаждение прекрасным.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Контекстное образование: теория и технологии. М., 2017.
2. Вербицкий А.А. Воспитание в современной образовательной парадигме // Педагогика. 2016. № 3. С. 3–16.
3. Выготский Л.С. Проблема возраста. М., 2000.
4. Коменский Я.А. Великая дидактика М., 2012.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2005.
6. Коровин А. Дети в сети, или Знакомьтесь: поколение Z // Православие и мир. 24 ноября 2010 г. URL: <http://www.pravmir.ru/deti-v-seti-ili-znakomtes-pokolenie-z/> (дата обращения: 23.04.2017).
7. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future 1584–2069. New York, 1991.

Вербицкий Андрей Александрович – академик РАО, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

E-mail: asson1@rambler.ru

Ферапонтова Мария Вячеславовна – аспирант кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

E-mail: ferapontovam@yandex.ru

Бутовская Елена Вячеславовна – старший преподаватель кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

E-mail: eva27-07@mail.ru

A.A. Verbitsky, M.V. Ferapontova, E.V. Butovskaya

Personality qualities of teenagers and youth
in the context of moral choice

The article analyzes the problems of educating the subjects of the educational process. Initially, it is proved that the unit of activity of a learner is not an objective action, but an act that comprises the possibilities for both teaching and upbringing. Special attention is paid to the psychological characteristics of children – representatives of generation Z. The results of an empirical study aimed at revealing personal qualities of modern adolescents and young men in the context of their moral choice are presented.

Key words: education, act, teenager, youth, generation Z, moral choice, personality qualities, gender features.

Verbitsky Andrey A. – Academician of Russian Academy of Education, Dr. Pedagogy Hab., PhD in Psychology; Professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

Ferapontova Maria V. – graduate student at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

Butovskaya Elena V. – senior lecturer at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

Ю.Л. Кофейникова, Е.С. Николаева, Ю.В. Суховершина

Метакогнитивные особенности студентов с полезависимыми и полenezависимыми когнитивными стилями

В статье анализируется роль метакогниций как фактора успешности в профессиональном обучении, особенности метакогнитивных процессов и личностных свойств студентов. Представлены результаты исследования метакогнитивных и личностных особенностей студентов магистратуры с полезависимым и полenezависимым когнитивным стилем. Делаются выводы о необходимости разработки и использования программ формирования у студентов магистратуры умения произвольно использовать метакогнитивные стратегии в обучении.

Ключевые слова: метакогниции, метакогнитивная компетентность, метапознание, метакогнитивные способности, метакогнитивные процессы, рефлексивность, когнитивные стили, стили обучения.

Изучение метакогнитивных качеств личности студентов в контексте образования является актуальным направлением педагогической психологии. Повышение эффективности учебной деятельности студентов, их востребованности и конкурентоспособности как будущих специалистов связано с формированием метакогнитивной компетентности – способности к самообразованию и самоорганизации, умения учиться в течение всей жизни.

В последние годы проблема метакогниций личности разрабатывается в отечественной науке (М.А. Холодная, А.В. Карпов, А.А. Плигин и др.). Направления исследований метакогниций в образовании включают в себя: изучение влияния метакогнитивных процессов у студентов на обучение, представлений студентов о возможностях и ограничениях собственного познания в решении учебных задач, эффективности используемых стратегий регуляции учебной познавательной активности; взаимосвязей метакогнитивных процессов и свойств личности и обучаемости; роли метакогнитивных процессов в совместном обучении; метакогнитивной компетентности педагога и его способностей транслировать знания студентам. При этом недостаточно исследований, посвященных особенностям метакогнитивных качеств личности у студентов различных специальностей, взаимосвязи метакогнитивных процессов и качеств личности.

А.А. Карповым было предложено комплексное понятие метакогнитивной сферы личности, которое включает в себя метакогнитивные процессы, качества, умения, стратегии, навыки и метакогнитивные феномены. Также он установил, что существует закономерная взаимосвязь между уровнем выраженности способности к обучаемости (как общей способности) и общим уровнем выраженности метакогнитивных процессов и качеств личности. Данная зависимость заключается в том, что по мере увеличения уровня развития обучаемости повышается уровень как суммарного показателя метакогнитивных качеств, так и их структурной организации. Человек, обладающий метакогнитивными способностями, полностью управляет своим поведением. Он определяет, когда необходимо использовать метакогнитивные стратегии, соотносит свой арсенал стратегий с условиями задачи, исследует и оценивает альтернативы решений. Метакогнитивно одаренная личность может правильно оценить, насколько удовлетворительно решена та или иная проблема, определить приоритетные жизненные задачи таким образом, что последовательное их решение будет способствовать его наилучшей адаптации.

Исследования показали, что у студентов, которых непосредственно обучали метакогнитивным навыкам, улучшились общие показатели успеваемости. Метакогнитивная компетентность позволяет стать активным участником процесса обучения, понимать, что происходит в конкретный момент времени, выбирать лучшие стратегии при обучении новым знаниям или навыкам.

При этом А.В. Карпов и И.М. Скитяева, опираясь на результаты своих исследований, предполагают, что высокорефлексивные студенты осуществляют метакогнитивный контроль за счет «природной», изначальной «метакогнитивной одаренности», а низкорефлексивные – за счет успешного сознательного обучения метакогнитивным стратегиям и навыкам [2].

М.А. Холодная включает в метапознание: произвольный интеллектуальный контроль, который обеспечивают когнитивные стили; произвольный интеллектуальный контроль (способности, направленные на постановку целей, определение средств их достижения, последовательности действий, контроль результатов); метакогнитивную осведомленность (уровень и тип интроспективных представлений человека о своих индивидуальных интеллектуальных ресурсах); открытую познавательную позицию (вариативность субъективных способов восприятия и осмысления событий).

К метакогнитивным структурам, обеспечивающим произвольный интеллектуальный контроль, М.А. Холодная относит способности:

- планировать цели и подцели собственной интеллектуальной деятельности, определять средства их реализации и последовательность действий;
- предвосхищать, учитывать последствия принимаемых решений и возможные изменения ситуации;
- оценивать качество отдельных шагов интеллектуальной деятельности, а также собственных знаний;
- прекращать или притормаживать собственную интеллектуальную активность в случае необходимости;
- выбирать и модифицировать стратегии собственного обучения [9].

Когнитивные стили – метакогнитивные способности, которые характеризуют индивидуальные различия между людьми в способах познания окружающего мира. Когнитивные стили отражают как внешнюю информацию, которая поступает из окружающего мира, так и внутреннюю, связанную с самоощущением личности. Основная функция когнитивных стилей – это индивидуальная настройка протекания психических процессов, где каждый когнитивный стиль отвечает за определенный момент принятия решений.

Зарубежные исследователи рассматривали когнитивные стили как стилевые особенности отдельных познавательных процессов мыслительных операций, тогда как отечественные психологи изучали когнитивные стили в рамках индивидуального стиля деятельности. Различные классификации когнитивных стилей предложили Н. Коган, С. Мессик, Р. Райдинг и И. Чим, Д. Уорделл и Дж. Ройс, Ч. Носал, В.А. Холодная и др. Общим для зарубежных и отечественных подходов является понимание когнитивного стиля как определенного конструкта, который выявляет взаимосвязь познавательной сферы с личностными особенностями в ситуации неопределенности и является устойчивым способом познания действительности.

Н. Коган выделяет три группы когнитивных стилей: стили, параметры которых оцениваются по успешности выполнения тестов (например, полезависимость/полenezависимость); стили, имеющие социально-желательную оценочную окраску (например, когнитивная сложность/простота); а также когнитивные стили в «чистом виде» (например, понятийная дифференцированность).

С. Мессик приводит 9 основных когнитивных стилей: узость – широта сканирования, сглаживание – заострение, ригидность – гибкость познавательного контроля, толерантность к нереалистическому опыту (эти 4 когнитивных стиля он называет когнитивными контролями), когнитивная простота – сложность, импульсивность – рефлексивность,

полезависимость – полenezависимость, узость – ширина категоризации и стили концептуализации.

Р. Райдинг и И. Чим сводят все когнитивные стили к двум фундаментальным:

- «целостность – аналитичность» (тенденция перерабатывать информацию в терминах либо целого, либо частей); к этому стилю они относят 14 частных стилей (импульсивность – рефлексивность, ригидный – гибкий контроль, аналитическая – тематическая категоризация, узкий – широкий диапазон эквивалентности и др.);
- «вербальность – образность» (склонность репрезентировать информацию в процессе ее переработки в виде слов либо наглядных образов); к данному когнитивному стилю они относят 3 стиля (конкретность – абстрактность, толерантность к нереалистическому опыту, визуализация – вербализация).

Д. Уорделл и Дж. Ройс в зависимости от соотношения когнитивных и аффективных компонентов разделяют когнитивные стили на 3 группы.

1. Когнитивные стили (на первый план выходят когнитивные процессы): когнитивная простота – сложность, узкий – широкий диапазон эквивалентности, ширина категории, аналитический – тематический стиль, конкретная – абстрактная концептуализация, заострение – сглаживание, компартиментализация.

2. Аффективные стили (на первый план выходят аффективные процессы): ригидный – гибкий познавательный контроль, импульсивность – рефлексивность, толерантность к нереалистическому опыту, физиогномический/буквальный стиль.

3. Когнитивно-аффективные стили (когнитивные и аффективные процессы сбалансированы): 1) рациональный стиль (установка на проверку «надежности» собственного образа действительности с точки зрения его логической обоснованности, ясного рационального мышления, анализа и синтеза идей); составляющей этого стиля является полезависимость/ полenezависимость; 2) эмпирический стиль (установка на проверку образа действительности с учетом чувственно-сенсорных впечатлений и непосредственного наблюдения); составляющей стиля является пространственное сканирование; 3) метафорический стиль (установка на проверку образа действительности на основе интуиции и личного ассоциативно-символического опыта); составляющей стиля является беглость идей.

Ч. Носал предлагает классификацию когнитивных стилей в зависимости от особенностей процессов переработки информации. Во-первых, в зависимости от уровня переработки информации: перцепция (уровень создания репрезентаций окружающей действительности в форме

кратковременных перцептивных образов); концепция (уровень создания понятийных репрезентаций); модель (уровень структур индивидуально-го опыта); программа (уровень регуляции целенаправленного поведения с точки зрения фиксации последовательности событий); во-вторых, от способа организации информации («метаизмерения»): структура поля (мера артикулированности познавательных образов), сканирование (особенности распределения внимания), шкала эквивалентности (ориентация на различие либо сходство элементов опыта) и характер контроля (способность к торможению и регуляции собственной активности).

Таким образом, в настоящее время в отечественной и зарубежной психологии описано более 10 устойчивых когнитивных стилей: полезависимость – полenezависимость, рефлексивность – импульсивность, когнитивная сложность – простота, толерантность к нереальному опыту, сглаживание – заострение, понятийная дифференцированность и др.

Когнитивный стиль полезависимость – полenezависимость был впервые предложен Г. Уиткином. Полenezависимость рассматривается как умение преодолевать видимое поле и структурировать его, выделять в нем отдельные элементы. Полезависимость – противоположное качество познавательной деятельности, когда все элементы видимого поля жестко связаны друг с другом, а их детали трудноотделимы от пространственного фона.

К основным методам диагностики полезависимости – полenezависимости относится «Тест фигур Готтшальда». Быстрое и правильное обнаружение фигуры характеризует полenezависимость, а медленное или ошибочное – полезависимость. Таким образом, полenezависимый человек характеризуется как тот, кто может использовать большой объем информации, исследовать все поле восприятия и строить гипотезы, более успешен в интеллектуальной деятельности и выбирает сферу деятельности, требующую высокой самостоятельности в средствах достижения поставленной цели. Полезависимый человек, напротив, пассивный, медленно преобразует информацию, зависит от контекста, очень осторожно выдвигает гипотезы, выбирает такой род занятий, в котором средства деятельности заранее заданы, оговорены, предпочитает коллективное выполнение задачи. Г. Уиткин считает, что данный когнитивный стиль является устойчивой характеристикой личности и определяет как академические успехи, так и социальное поведение [5].

Практически все метапроцессы (целеобразования, антиципации, прогнозирования, планирования, самоконтроля) интенсивно «участвуют» в реализации процесса принятия решения. Психологические исследования принятия решений включают анализ когнитивных составляющих и личностных аспектов регуляции выборов человеком.

Исследователями определены основные личностные характеристики, влияющие на принятие решения. Так, высокий уровень самоконтроля и саморегуляции тесно связан с рациональностью, а также тревожностью и большими временными затратами на принятие решений. Для успешного принятия решений необходимы умение строить и выделять причинно-следственные связи, опираться на гипотетические ориентиры и не делать ошибок, основанных на предубеждениях [3; 6].

Мельбурнский опросник принятия решений (адаптация Т.В. Корниловой) диагностирует 4 компонента принятия решений: прокрастинация, бдительность, избегание, сверхбдительность. Совокупность этих свойств рассматривается как стиль принятия решений. Автор теста исходил из того, что в процессе принятия решений личность выбирает различные копинг-стратегии. Прокрастинация здесь обозначает стремление к избеганию самостоятельного выбора и откладыванию решений. Бдительность связана с когнитивной сложностью, потребностью в познании и толерантностью к неопределенности. Она направлена на уточнение целей и решение задач, рассмотрение альтернатив, связанное с поиском информации, ассимиляцией ее без оценки перед выбором. Избегание – направленность на избегание самостоятельного принятия решения, перекладывание ответственности и рационализация сомнительных альтернатив. Сверхбдительность – неоправданное «метание» между разными альтернативами, импульсивное принятие решения, обещающее избавление от ситуации; в экстремальных формах – «паника» в выборе между альтернативами.

Исследования Т.В. Корниловой показали, что индивидуальные особенности принятия решений, диагностируемые с помощью Мельбурнского опросника, оказались не связанными с IQ, но связанными с эмоциональным интеллектом человека.

Т.В. Корниловой разработана мультипликативная модель принятия решений, которая включает три основных умозрительных «оси» оценивания решений человека по следующим показателям: 1) интеллектуальная ориентировка, 2) личностные свойства, 3) выраженность новообразований, характеризующих уровень актуалгенеза решений, или выборов, со стороны вкладов интеллектуально-личностных усилий [5, с. 56]. Факторы принятия решений, которые могут быть диагностированы с применением Мельбурнского опросника, относятся к регулятивной составляющей процесса принятия решений. Исследование факторов принятия решений в личностном контексте предполагает изучение возможности осознания испытуемыми того, в какой степени для них характерны те или иные способы разрешения ситуаций выбора.

Еще одним важным компонентом ментального развития человека является рефлексия [10]. В отечественной и зарубежной психологии рефлексии существует множество подходов к пониманию ее сущности, феноменологии и механизмов.

Г.П. Щедровицкий рассматривает рефлексивную деятельность по установлению отношений между связями объектов, которая осуществляется путем рефлексивного выхода и состоит из пяти этапов: остановка, фиксация, объективизация, обсуждение, символизация. Рефлексивный выход – это переход деятеля с внутренней позиции, когда он выполнял какую-либо деятельность, на внешнюю рефлексивную позицию, по отношению к которой прежние деятельности, выполняемые человеком, выступают в качестве материала анализа, а будущая деятельность – в качестве проектируемого объекта [11].

И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов понимают рефлексивную деятельность как переосмысление в проблемно-конфликтной ситуации целостным «Я» содержания своего сознания. В зависимости от предмета, на который направлена рефлексия, они выделяют следующие ее виды: интеллектуальная (экстенсивная, интенсивная, конструктивная), личностная (ретроспективная, ситуативная, перспективная), коммуникативная и кооперативная [8, с. 35].

С. Аткинс и К. Мерфи рассматривают рефлексивную деятельность с позиции мыслительного процесса и выделяют три ее компонента: осознание, критический анализ и новое видение (перспектива).

Я. Скелон и В. Черномас описывают стадии развития рефлексии. Первая стадия – осознание, когда происходит понимание недостатка информации в объяснении чего-либо. Вторая стадия – критический анализ понятия, ситуации. Третья стадия – новое видение (перспектива), которая является результатом анализа и применения новой информации.

А.В. Карпов предлагает выделять несколько подходов к рассмотрению понятия рефлексивности: деятельностный, системо-мыследеятельностный, жизнедеятельностный, коммуникативный, когнитивный, личностный, понимающий, психолого-педагогический, управленческий. Рефлексивность рассматривается им в трех психологических категориях: как психическое свойство, как психический процесс и как психическое состояние, задающее уровень сложности и тип психологической адаптации личности. Автор считает, что рефлексивность относится к структуре общих способностей, наряду с интеллектом и креативностью, является способом и механизмом выхода системы психики за собственные пределы, что детерминирует ее пластичность и адаптивность [2].

Таким образом, на современном этапе «рефлексивность» понимается как способность личности выходить за пределы собственного «я», возможность осмысливать и анализировать собственный образ с какими-либо событиями вне или внутри личности. Если говорить о личности студента, то это важная способность к смысловому восприятию и анализу содержания собственной психики и деятельности, метакогнитивному осознанию.

Во время учебного процесса одной из задач педагога становится создание условий для формирования и развития студентами индивидуального стиля учебной деятельности, который позволит им найти оптимальные способы приспособления к учебным ситуациям. От того, насколько у студентов сформирован индивидуальный стиль учебной деятельности, во многом зависит качество их обучения.

Модель обучения Д. Колба стала основой для разработки опросника стилей обучения [1]. Данная модель строится на поэтапном формировании умственных действий: конкретный опыт, наблюдение и рефлексия, образование абстрактных понятий, испытания в новых ситуациях. Процесс обучения начинается с выполнения человеком конкретного действия. На следующем этапе происходит анализ этого действия, чтобы можно было в дальнейшем, при повторении в тех же обстоятельствах, предсказать последствия и результаты. На третьем этапе формируется общий принцип, под который попадает конкретное действие, давшее начало этому циклу. Этот принцип предполагает способность видеть связи между действиями и их последствиями, опираясь на понимание общего принципа. На четвертом этапе сформированный принцип применяется в практической деятельности. По мнению Д. Колба, эффективное обучение должно приводить к освоению человеком всех этапов этой модели.

Разработанный опросник позволяет определить, какой этап (стиль) обучения по модели Д. Колба преобладает в деятельности человека. В соответствии с преобладающим этапом, авторы дают соответствующие определения этим типам людей.

1. Деятели (этап конкретной поисковой деятельности). Быстро включаются в любую деятельность, любят пробовать все «здесь и сейчас» своими руками и охотно участвуют в экспериментах. Им проще делать что-то, чем просчитывать последствия. Освоив какое-либо действие, они сразу же переходят к следующему, т.к. испробованное им быстро надоедает. Они обучаются через конкретную деятельность методом проб и ошибок.

2. Рефлексирующие (этап критической рефлексии (анализа)). Стремятся держаться в стороне от активности, чтобы иметь возможность тщательно обдумать ситуацию и рассмотреть ее с разных точек зрения.

Скрупулезный подбор и анализ опытных данных имеет для них основное значение, поэтому они часто откладывают принятие решения до последнего момента.

3. Теоретики (этап создания абстрактных концепций, теорий и моделей). На основе наблюдений и анализа опыта формируют сложные теории, классифицируют и вписывают их в рациональную схему; обучаются через абстрактную концептуализацию, пытаются сформировать всеохватывающую логическую систему. Конкретные примеры они воспринимают как слишком ограниченные для понимания целого, а их усилия направлены на получение целостной картины ситуации или явления.

4. Прагматики (этап активного внедрения и использования созданных теорий и концепций). Прагматики ищут возможности практического применения идей, теорий и методов, активно работают с идеями, которые их привлекли. Они обучаются, когда им показывают, как надо делать и сразу пытаются использовать это на практике. Не терпят долгих размышлений и дискуссий, проявляют себя как практичные люди, которые любят принимать конкретные решения. Важным для них является поиск наиболее эффективного осуществления того, что они узнали.

Целью нашего исследования стало исследование когнитивных стилей, метакогнитивных и личностных особенностей студентов.

Выборка. 86 студентов, обучающихся по программам магистратуры «Психология» и «Психолого-педагогическое образование» факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

На первом этапе исследования определялся ведущий когнитивный стиль «полезависимость – полenezависимость» студентов.

На втором этапе исследования изучались метакогнитивные и личностные особенности студентов: предпочитаемый студентами стиль обучения, стиль принятия решений (бдительность, прокрастинация, избегание, сверхбдительность), экстраверсия – интроверсия, нейротизм, уровень рефлексивности.

На третьем этапе исследования изучались отличия метакогнитивных и личностных свойств студентов с разными когнитивными стилями «полезависимость – полenezависимость».

Методики исследования.

1. Методика «Фигуры Готтшальдта» (модификация теста, направлен на диагностику такого параметра, как полезависимость – полenezависимость).

2. Опросник стилей обучения Хоней–Мамфорда (LSQ), определяет предпочитаемый личностью стиль обучения: Деятель, Рефлексирующий, Теоретик, Прагматик.

3. Личностный опросник Айзенка (EPI).
4. Мельбурнский опросник принятия решений (МОПР)
5. Опросник рефлексивности Карпова.

Результаты исследования. На первом этапе исследования из 86 респондентов у 60 (69,8%) выявлен «полезависимый стиль», у 26 (30,2%) – «полнезависимый». То есть для большинства магистрантов характерны малый объем и темп перерабатываемой информации и инертность внимания. Они более подвержены групповому влиянию, менее самостоятельны при формулировании собственного мнения, в меньшей мере склонны брать на себя ответственность в неопределенных социальных ситуациях. В то же время для трети магистрантов характерна включенность в процесс обучения как активных участников, выраженная способность выбирать более рациональные стратегии запоминания и воспроизведения материала [8, с. 55].

На втором этапе проведено исследование метакогнитивных и личностных особенностей личности студентов.

На третьем этапе исследования установлены некоторые особенности когнитивного стиля и различных метакогнитивных и личностных свойств студентов. В таблице 1 отображены значимые отличия и тенденции к отличиям по исследуемым параметрам (подсчет производился с использованием программы SPSS 21.0).

Таблица 1

U-критерий Манна–Уитни для независимых выборок для категорий «Полезависимые – Полнезависимые»

Распределения по шкалам	Значимость	U-критерий Манна–Уитни для независимых выборок
«Деятель»	0,005*	486,00
«Нейротизм»	0,057	578,00
«Бдительность»	0,065	974,00
«Избегание»	0,058	580,00
«Прокрастинация»	0,064	584,00
«Рефлексия»	0,907	678,00

Примечание: * – $p \leq 0,05$.

Значимые отличия у студентов, продемонстрировавших разные когнитивные стили, обнаружены по предпочитаемому стилю обучения (рис. 1).

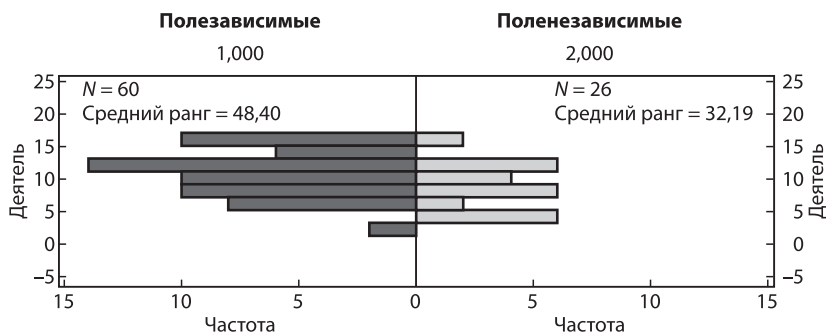


Рис. 1. Критерий U Манна–Уитни для независимых выборок по стилю обучения «Деятель»

Для студентов, которые продемонстрировали слабую способность выйти за рамки поля, сделавших много ошибок и потративших значительное время на решение когнитивной задачи, характеризующихся полезависимым стилем мышления, более характерно в процессе обучения использовать активное экспериментирование, желание сразу сделать на практике, предпочтение метода «проб и ошибок» (стиль «Деятель»).

Выявлена тенденция к значимым отличиям по шкале «Нейротизм». Более высокие показатели по этой шкале у полезависимых, это характеризует их как менее эмоционально устойчивых, более беспокойных, возбудимых, тревожных (рис. 2).

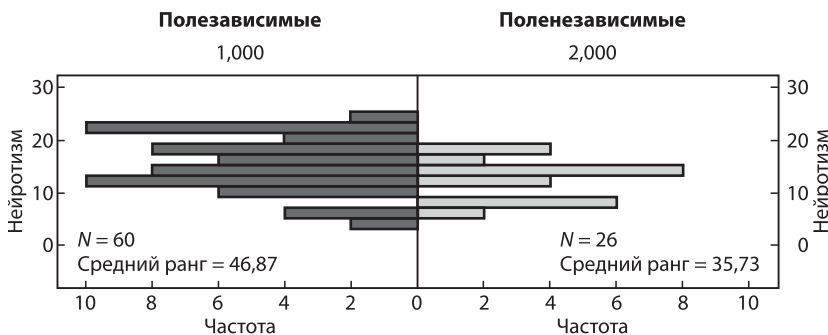


Рис. 2. U-критерий Манна–Уитни для независимых выборок по шкале «Нейротизм»

Стиль «Бдительность» более характерен для полезависимых, что характеризует их как обладающих когнитивной сложностью, потребностью в познании и толерантностью к неопределенности (рис. 3).

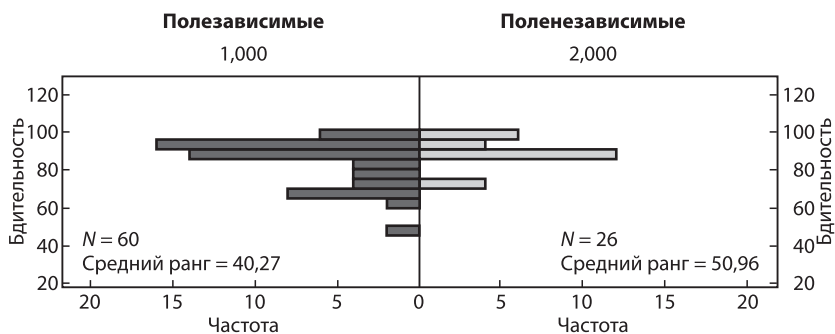


Рис. 3. U-критерий Манна–Уитни для независимых выборок по стилю принятия решения «Бдительность»

По стилям принятия решений «Избегание» и «Прокрастинация» наиболее высокие средние ранги (на уровне тенденций к значимости) у студентов, продемонстрировавших когнитивный стиль «Полезависимость» (рис. 4, 5). Поэтому для них характерно более выраженное стремление к избеганию самостоятельного выбора и откладыванию решений.

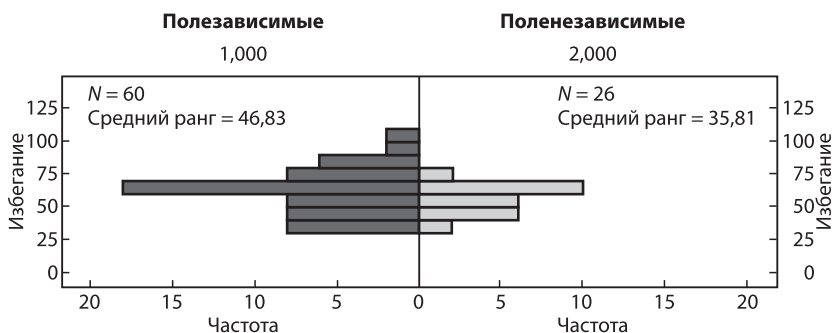


Рис. 4. U-критерий Манна–Уитни для независимых выборок по стилю принятия решения «Избегание»

По уровню рефлексивности личности значимых отличий между выборками студентов с разными когнитивными стилями не обнаружено.

Таким образом, очевидно, что эффективность учебной деятельности обусловлена системным взаимодействием метакогнитивных, мотивационных, волевых процессов и свойств личности студента. Выраженность тех или иных когнитивных стилей у личности свидетельствует о наличии определенных механизмов регуляции интеллектуальной активности. Исследование показало, что для большинства магистрантов

характерен полезависимый когнитивный стиль, более высокие показатели нейротизма, невысокая активность и самостоятельность в средствах достижения поставленной цели, предпочтение в обучении метода «проб и ошибок», коллективного выполнения задач.

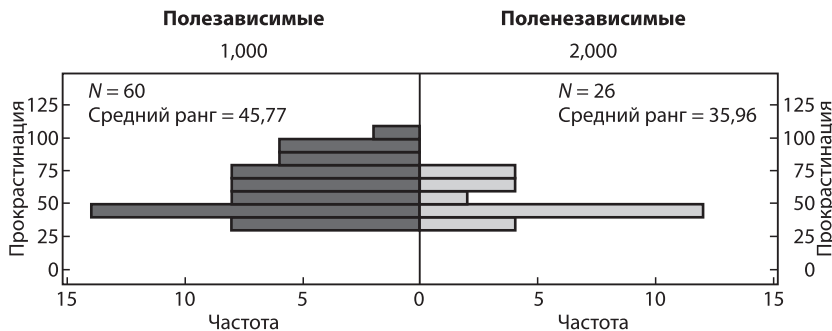


Рис. 5. U-критерий Манна-Уитни для независимых выборок по стилю принятия решения «Прокрастинация»

В то время как в магистратуре студенту для успешной научно-исследовательской деятельности необходимо уже иметь необходимый уровень метакогнитивной компетентности, быть активным участником процесса обучения, выбирать лучшие стратегии при обучении новым знаниям. Это обуславливает необходимость разработки и использования программ целенаправленного формирования у студентов метакогнитивных навыков, умения произвольно использовать когнитивные и метакогнитивные стратегии в обучении.

Библиографический список

1. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: Монография. М., 2004.
2. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. М., 2005.
3. Корнилова Т.В. Диагностика «личностных факторов» принятия решений // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 99–109.
4. Корнилова Т.В. Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/883-kornilova31.html> (дата обращения 21.02.2018).
5. Лобанов А.П. Психология интеллекта и когнитивных стилей. Минск, 2008.
6. Румянцева А.В. Личностные факторы принятия решений в старшем школьном возрасте // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2008. № 60. С. 448–452.
7. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 35–42.

8. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб., 2004.
9. Холодная М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума: Учебное пособие. 2-е изд. СПб., 2004.
10. Шадриков В.Д. Способности и интеллект человека. М., 2004.
11. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М., 2005.

Кофейникова Юлия Леонидовна – кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования, Московский педагогический государственный университет

E-mail: Eavende@yandex.ru

Николаева Елена Сергеевна – кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования, Московский педагогический государственный университет

E-mail: elenanikolaeva80@mail.ru

Суховершина Юлия Валерьевна – кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования, Московский педагогический государственный университет

E-mail: suhovershina@inbox.ru

Yu.L. Kofeinkova, E.S. Nikolaeva, Yu.V. Sukhovershina

Metacognitive peculiarities of students with field-dependent and hollow-dependent cognitive styles

The article analyzes the role of metacognitions as a factor of success in vocational training, peculiarities of metacognitive processes and personal traits of students. The article presents the results of the research of metacognitive and personal characteristics of MA students with the field-dependent and hollow-dependent cognitive styles. Conclusions are drawn about the need to develop and use the programs of forming the ability of MA students to arbitrarily use metacognitive strategies in learning.

Key words: metacognition, metacognitive competence, metacognition, metacognitive abilities, metacognitive processes, reflection, cognitive styles, learning styles.

Kofeynikova Yulia L. – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

Nikolaeva Elena S. – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

Suhovershina Yulia V. – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

Е.Б. Пучкова

Анализ вовлеченности в виртуальную среду студентов гуманитарного профиля

В статье представлены результаты исследования вовлеченности в виртуальное пространство студентов в возрасте от 20 до 22 лет, проводимого с помощью многофакторной анкеты. Вовлеченность в виртуальную среду рассматривается не как интернет-аддикция, а как активность в интернет-пространстве. Проведен поиск гендерных различий и установление корреляционных связей между различными аспектами, характеризующими вовлеченность молодежи в виртуальную среду. Установлены особенности взаимодействия студентов с виртуальным пространством, проявляющиеся в их общении и деятельности.

Ключевые слова: интернет-пространство, вовлеченность студентов в виртуальную среду, взаимодействие с объектами виртуальной среды.

Современная студенческая молодежь уже два десятилетия находится в такой социальной ситуации развития, где интернет и все, что с ним связано, является неотъемлемой частью их жизни, общения и поведения. По статистике Фонда «Общественное мнение» на декабрь 2017 – февраль 2018 г. суточная аудитория Рунета составила 63,8% от всех россиян (74,7 млн чел.), из них в возрастной группе от 18 до 25 лет ежедневно пользуются интернетом свыше 78% опрошенных [2]. В связи с этим особый интерес представляет психологический аспект вовлеченности студента в виртуальную среду. Под вовлеченностью в виртуальную среду в данном исследовании понималась активность, направленная на взаимодействие с объектами виртуальной среды, реализуемая как общение и деятельность с различной степенью интенсивности [4–6]. С этой целью было проведено исследование, эмпирическую базу которого составили студенты гуманитарного профиля (134 чел.). После первичной обработки заполненных анкет и исключения «испорченных» вариантов к дальнейшему анализу полученных результатов было принято 128 анкет, из них 26 анкет юношей (20% от выборки), 102 – девушек (80% от выборки). Анализ и интерпретация результатов по анкете проходили в несколько этапов.

1 этап. *Сравнительный анализ результатов анкетирования «Вовлеченность в виртуальную среду»* (по критерию U Манна–Уитни). Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен 0,05. Две независимые выборки: группа 1 – девушки, группа 2 – юноши.

Анализируя полученные в ходе анкетирования результаты, отметим, что средний балл по шкале «Общая вовлеченность в виртуальную среду» у девушек и юношей не имеет значимого отличия, это свидетельствует о том, что все студенты одинаково вовлечены в интернет-пространство (таблица 1).

Как статистически значимые принимаются отличия на уровне значимости менее 0,05, и интерпретируется средний ранг в двух группах по шкалам. Итак, обнаружены значимые отличия преобладания повышенных баллов по анкете у девушек (по сравнению с юношами) по ответам на вопросы:

1. «Вы пользуетесь интернетом в транспорте?»
2. «Насколько Вы доверяете информации в интернете?»
3. «Что Вы делаете в интернете: проверяю электронную почту».
4. «Чье мнение о себе Вы считаете более важным: друзей из интернета».

Однако у молодых людей при ответе на вопрос «Что Вы делаете в интернете?» значительно преобладает уровень вовлеченности по таким пунктам, как: «просматриваю контент, связанный с увлечениями, хобби»; «играю в онлайн-игры».

Таким образом, можно предположить, что девушки виртуальную среду больше используют с целью общения, взаимодействия и обмена информацией, а также считают мнение «друзей из интернета» очень важным, а молодые люди проводят время в интернете, играя в онлайн-игры, просматривая различный контент, связанный с увлечениями и хобби.

2 этап. *Анализ и интерпретация корреляционных связей* (корреляционный анализ по Спирмену). С нашей точки зрения, наиболее интересным для анализа является выявление связи между «предпочтением проводить свободное время» и остальными характеристиками.

Рассмотрение ответов на вопрос «В свободное время Вы предпочтете...» предполагает, чем больше времени студент проводит в виртуальной среде, тем выше уровень вовлеченности его в интернет-пространство. Значимые корреляционные связи отображены в таблице 2. Таким образом, свободное время обучающийся тратит в виртуальном пространстве на социальное взаимодействие: обменивается сообщениями, публикует посты, фотографии, комментирует публикации других, имеет виртуальное хобби и посещает развлекательные ресурсы. При этом считает, что интернет-пространство помогает лучше понять себя, друзья из интернета являются референтными лицами, о чем так же свидетельствует и высокая положительная корреляционная связь со шкалой «доверие информации».

Таблица 1

Значимые отличия по ответам анкеты между юношами и девушками

Нулевая гипотеза	Значимость	Решение	Средний ранг (девушки)	Средний ранг (юноши)
Распределение «использование в транспорте» является одинаковым для категорий «пол»	0,005	Нулевая гипотеза отклоняется	68,89	47,27
Распределение «доверие информации» является одинаковым для категорий «пол»	0,005	Нулевая гипотеза отклоняется	68,75	47,81
Распределение «электронная почта» является одинаковым для категорий «пол»	0,008	Нулевая гипотеза отклоняется	68,50	48,81
Распределение «хобби» является одинаковым для категорий «пол»	0,020	Нулевая гипотеза отклоняется	60,93	78,50
Распределение «онлайн-игры» является одинаковым для категорий «пол»	0,024	Нулевая гипотеза отклоняется	61,54	76,12
Распределение «друзья из интернета» является одинаковым для категорий «пол»	0,032	Нулевая гипотеза отклоняется	67,91	51,12

Таблица 2

Анализ корреляционных связей

Анализируемые ответы	«Свободное время»		
	Коэффициент корреляции	Значение (2-сторон)	N
Частота использования интернета	0,196*	0,027	128
Доверие информации	0,311**	0,000	128
Совмещение с делами	0,240**	0,006	128
Система мгновенных сообщений	0,190*	0,031	128
Ведение блога	0,271**	0,002	128
Публикации фото и другое	0,181*	0,040	128
Посты в соцсетях	0,416**	0,000	128
Комментарии на форумы	0,326**	0,000	128
Комментарии и блоги	0,270**	0,002	128
Развлекательные ресурсы	0,299**	0,001	128
Хобби	0,305**	0,000	128
Знакомства	0,335**	0,000	128
Понимание себя, мира через интернет	0,182*	0,040	128
Друзья из интернета	0,216*	0,014	128

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Анализ полученных ответов позволил выяснить, насколько часто студенты используют свое свободное время на «нахождение» в виртуальном пространстве (таблица 3).

Таблица 3

**Анализ предпочтений проведения свободного времени
в виртуальном пространстве по сравнению
с другими возможностями при ответе на вопрос анкеты
«В свободное время Вы предпочитаете...»**

		Частота	Процент	Уровень вовлеченности по шкале «Свободное время»
Валидные	0,00	0	0	Отсутствие
	1,00	26	20,3	Низкий уровень
	2,00	52	40,6	Слабый уровень
	3,00	40	31,3	Средний уровень
	4,00	6	4,7	Повышенный уровень
	5,00	4	3,1	Завышенный уровень
	Итого	128	100,0	

Итак, имея возможность выбора проведения свободного времени, большинство студентов связывают эту возможность не только с виртуальным пространством. Однако из 27 возможных вариантов делают 1–2 выбора в пользу виртуального пространства 20,3% респондентов; 3–4 выбора – 40,6% исследуемых, а более 5 выборов в пользу интернет-времени делают 39,1% учащихся.

Проведенный двухфакторный ранговый дисперсионный анализ Фридмана для связанных выборок показал, что при ответе на вопрос «Вы пользуетесь интернетом?» на первое место студенты ставят возможность пользоваться дома, почти в равных возможностях – вуз и транспорт, и чуть менее другие возможные места.

3 этап. *Статистический анализ ответов на вопросы.* Большинство респондентов (51,6%) отвечали на вопрос «Насколько Вы доверяете информации в интернете?» фразой «доверяю примерно половине информации», на втором месте по приоритетности ответов – доверяю небольшой части информации (29,7%). Доверяют большей части информации из интернета 10,9%, а полностью – только 3,1%. Остальные 4,7% опрошенных не доверяют полностью (таблица 4).

Эти результаты позволяют предположить о наличии критичности юношей и девушек возрасте 20–23 года к информации виртуального пространства и наличии сомнений в принятии всей информации априори верной.

Таблица 4

**Статистика ответов на вопрос
«Насколько Вы доверяете информации в интернете?»**

		Частота	Процент	Варианты ответов	Уровень
Валидные	0,00	0	0	–	Отсутствие
	1,00	6	4,7	Не доверяю полностью	Низкий
	2,00	38	29,7	Доверяю небольшой части информации	Слабый
	3,00	66	51,6	Доверяю примерно половине информации	Средний
	4,00	14	10,9	Доверяю большей части информации	Повышенный
	5,00	4	3,1	Доверяю полностью	Завышенный
	Итого	128	100,0		

Можно констатировать, что студенты 20–23 лет предпочитают не знакомиться в интернете: по 29,7% респондентов либо никогда не познакомились в виртуальном пространстве, либо делают это очень редко. Иногда знакомятся около 32,8% студентов. Часто и постоянно используют виртуальное пространство для знакомств около 6,3% опрошенных (таблица 5).

Предположение о том, что часть студентов не заводит новых знакомств в интернете и список друзей составляют люди не из виртуального пространства, соответствует действительности. Однако ответы на вопросы «редко» и «иногда» могут иметь небольшую количественную разницу. Объединяя эти ответы, можно предположить, что студенты готовы к установлению виртуальных знакомств с различными целями (это могут быть как известные люди, так и «просто» знакомства с привлекательными личностями, подписки на аккаунты в социальных сетях, которые так актуальны сегодня). Иногда цель таких «подписок» – быть в курсе новостей известных людей или иметь большое количество «друзей» у себя в подписках (просто для масшости).

Таблица 5

**Статистика ответов на вопрос
«Заводите ли Вы в интернете новые знакомства?»**

		Частота	Процент	Варианты ответов	Уровень
Валидные	0,00	2	1,6	–	Отсутствие
	1,00	38	29,7	Никогда	Низкий
	2,00	38	29,7	Редко	Слабый
	3,00	42	32,8	Иногда	Средний
	4,00	8	6,3	Часто	Повышенный
	5,00	0	0	Постоянно	Завышенный
	Итого	128	100,0		

Значительная часть респондентов (43,8%) отмечает, что интернет-общение может где-то помочь «понять себя и мир», а где-то нет. Около 20% студентов склоняются к тому, что через интернет-взаимодействие «в большей степени» или «полностью» возможно понять себя и мир, однако почти 35% – придерживаются противоположного мнения на этот счет (таблица 6).

Таблица 6

**Статистика ответов на вопрос «Как Вы считаете,
общение в интернете помогает лучше понять себя и мир?»**

		Частота	Процент	Варианты ответов	Уровень
Валидные	0,00	0	0	–	Отсутствие
	1,00	14	10,9	Нет, полностью не согласен(а)	Низкий
	2,00	32	25,0	Нет, в меньшей степени	Слабый
	3,00	56	43,8	Что-то да, что-то нет	Средний
	4,00	18	14,1	Да, в большей степени	Повышенный
	5,00	8	6,3	Да, полностью согласен(а)	Завышенный
	Итого	128	100,0		

В связи с этим проанализируем варианты ответов на вопрос «Чье мнение о себе Вы считаете более важным?» и их распределение. В анкете при ответе на этот вопрос анализировались выборы, связанные с важностью мнения «друзей из интернета», респондентам предлагалось проранжировать эту значимость. Анализ данных показывает, что более 28,1% студентов отмечает либо низкий уровень значимости, либо слабый (3,1%), либо вообще отсутствие значимости (10,9%) мнения о себе друзей из интернета. Однако практически для 7,8% респондентов – это мнение достаточно значимо, они отмечают как «повышенный уровень значимости», а для 35,9% студентов мнение друзей из интернета является очень важным (таблица 7). Возможно, отвечая на это вопрос, юноши и девушки 20–23 лет имели в виду наличие «лайков» (знаков внимания и одобрения), комментариев для располагаемой ими информации, фото, т.е. это некое «подкрепление» прочтенной информации и подача «обратной связи». А именно эти элементы деятельности в интернет-среде признаются студентами как основное времяпрепровождение в виртуальном мире.

Таблица 7

**Анализ выбора «друзья из интернета» при ответе на вопрос
«Чье мнение о себе Вы считаете более важным?»**

		Частота	Процент	Уровень
Валидные	0,00	14	10,9	Отсутствие
	1,00	36	28,1	Низкий
	2,00	4	3,1	Слабый
	3,00	18	14,1	Средний
	4,00	10	7,8	Повышенный
	5,00	46	35,9	Завышенный
	Итого	128	100,0	

Значительная часть студентов (более 94%) отмечают, что «входят» или «выходят» в интернет «несколько раз в день» или «практически постоянно в онлайн». В совокупности ответов «один или два раза в день», «несколько раз в неделю» и «раз в неделю или реже» – значительно меньше (примерно 5,4%) (таблица 8). Эти данные могут свидетельствовать о достаточной вовлеченности юношей и девушек 20–23 лет в виртуальное пространство и значимое для них присутствие в интернете.

Таблица 8

**Статистика ответов на вопрос
«Как часто Вы пользуетесь интернетом?»**

		Частота	Процент	Варианты ответов	Уровень
Валидные	0,00	2	1,6	–	
	1,00			Раз в неделю или реже	Отсутствие
	2,00	2	1,6	Несколько раз в неделю	Низкий
	3,00	2	1,6	Один или два раза в день	Слабый
	4,00	66	51,6	Несколько раз в день	Средний
	5,00	56	43,8	Практически постоянно онлайн	Повышенный
	Итого	128	100,0		

4 этап. *Анализ ответов на вопрос «Что Вы делаете в интернете?»* (использовался двухфакторный ранговый дисперсионный анализ Фридмана). В таблице 9 отображено, что наиболее часто интернет-пространство студенты используют для мгновенного обмена сообщениями (1 место в рейтинге). В топ-5 по ранжированию студентами входят «поиск информации и новостей» (2 место), «чтение своей ленты друзей» (3 место), проверка электронной почты (4 место) и «просмотр контента, связанного с увлечениями и хобби» (5 место).

Среди проранжированных «дел» в интернете еще раз отметим, что значимые отличия во времяпрепровождении студентов разного пола отмечаются в ответах на вопросы «Что Вы делаете в интернете: играю в онлайн-игры» и «Что Вы делаете в интернете: рассматриваю контент, связанный с увлечениями, хобби» более характерны для юношей 20–23 лет, а для девушек наиболее характерно использование возможностей виртуальной среды (и соответственно выше ранг) при ответе на вопрос «Что Вы делаете в Интернете: проверяю электронную почту».

5 этап. *Анализ ранжирования ответов на вопрос «Вы используете интернет в процессе обучения?»*. Применялся двухфакторный ранговый дисперсионный анализ Фридмана, результаты которого дают возможность констатировать, что на первом месте – поиск информации, на втором – обмен информацией с одноклассниками (большая значимость ответов), минимальное количество ответов набрали вопросы про использование онлайн-курсов и общение с преподавателем.

Таблица 9

**Ранжирование ответов на вопрос
«Что Вы делаете в Интернете?»**

Вариант ответа на вопрос	Средний ранг	Место значимости ответа на вопрос (в порядке убывания)
Используете систему мгновенного обмена сообщениями (Skype, Viber, ICQ, WhatsApp, личные сообщения и т.п.)	10,70	1
Ищете информацию и новости	10,26	2
Читаете свою ленту друзей	9,12	3
Проверяете электронную почту	8,95	4
Просматриваете контент, связанный с увлечениями, хобби	8,37	5
Проводите время на развлекательных ресурсах	7,16	6
Публикуете свои фотографии, картинки, рецепты и другие результаты творчества	6,76	7
Звоните или принимаете звонки (Skype и т.п.)	6,59	8
Размещаете посты (сообщения) в социальных сетях	6,38	9
Комментируете блоги (сообщения/фотографии) других людей	5,84	10
Размещаете свои комментарии на дискуссионных форумах/площадках	4,57	11
Играете в онлайн-игры	3,48	12
Ведете свой блог или микроблог (твиттер)	2,81	13

6 этап. Анализ среднего балла «Уровня вовлеченности» по результатам всей анкеты показал, что 73,4% (94 чел. из выборки в 128 респондентов) проявили средний уровень вовлеченности; 26,6% (34 чел.) – повышенный уровень вовлеченности в виртуальную среду (таблица 10). Все это дает возможность констатировать практически постоянное присутствие студентов в виртуальной среде.

Таблица 10

**Статистический анализ среднего балла
«Уровня вовлеченности в виртуальную среду»
по результатам всей анкеты**

		Частота	Процент	Уровень вовлеченности в виртуальное пространство
Валидные	1	0	0	Низкий
	2	0	0	Слабый
	3	94	73,4	Средний
	4	34	26,6	Повышенный
	5	0	0	Завышенный
	Итого	128	100,0	

В качестве заключения хотелось отметить, что проведенное исследование позволяет утверждать, что студенты полностью вовлечены в виртуальную среду, она для них является частью повседневного общения и деятельности. Значимых различий по гендерному признаку в использовании Интернета не обнаружено. Однако для девушек больше значимо общение, межличностное взаимодействие, хоть и опосредованное интернет-технологиями, тогда как для мальчиков – «игровые» возможности виртуальной среды, что практически полностью совпадает с результатами проведенного ранее исследования совместно с Л.В. Темновой и Ю.В. Суховершиной [5; 6]. В 2015 г. по такой же анкете была обследована выборка подросткового возраста в количестве 204 человек. В результате анализа данных получены те же значимые тенденции: 100% вовлеченность в интернет-пространство, отсутствие значимых гендерных различий в использовании виртуальной среды, но для девочек большее значение имеет «виртуальное общение», а для мальчиков – «виртуальная игра» [1]. Таким образом, можно говорить о тенденции современной молодежи в отношении использования виртуального пространства.

По нашим данным, у студентов по сравнению с подростками снижается критичность к получаемой информации из интернет-среды, о чем свидетельствует их уровень доверия получаемой информации. Они используют возможность заводить новые знакомства в виртуальной среде, а также считают, что интернет способствует их пониманию

себя и мира. Это подтверждается другим исследованием, проведенным на другой студенческой выборке: уровень интернет-зависимости студента связан с проявлением в коммуникативном контакте либо агрессивного коммуникативный типа реагирования (наиболее вероятно), либо зависимого коммуникативного типа реагирования [3]. Таким образом, стремление осуществлять коммуникацию в интернет-пространстве способствует снижению критичности, и само коммуникативное поведение может иметь тенденцию к деформации.

С учетом выделенных тенденций следует говорить о рисках профессиональной пригодности и, как следствие, о необходимости целенаправленного формирования приемов психологической безопасности в интернет-пространстве в процессе профессионального обучения в вузе.

Библиографический список

1. Вовлеченность в виртуальную среду поколения Z / Глазков А.А., Ермолаев В.В., Пучкова Е.Б., Суховершина Ю.В. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 10. Ч. 2. С. 361–368.
2. Интернет в России: динамика проникновения. Зима 2017–2018 гг. Интернет-аудитория: общий объем, структура, распределение по полу, ТНП и ФО. URL: <http://fom.ru/SMI-i-internet/13999> (дата обращения: 15.04.2018).
3. Сорокоумова Е.А., Пучкова Е.Б., Молостова Н.Ю. Анализ взаимосвязи коммуникативных компетенций студентов и интернет-общения // Нижегородское образование. 2018. № 1. С. 11–16.
4. Темнова Л.В., Медникова М.М. Влияние виртуального пространства на коммуникацию представителей поколения Z и Y // Теория и практика общественного развития. 2017. № 11. С. 19–23.
5. Темнова Л.В., Пучкова Е.Б., Суховершина Ю.В. О вовлеченности поколения Z в виртуальную реальность // Личность, интеллект, метакогниция: исследовательские подходы и образовательные практики: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (20–21 мая 2016 г., Калуга, Россия). Калуга, 2016. С. 327–334.
6. Puchkova E.B., Sukhovershina Yu.V., Temnova L.V. A study of generation Z's involvement in virtual reality // Psychology in Russia: State of the Art. 2017. T. 10. № 4. P. 134–143.

Пучкова Елена Борисовна – кандидат психологических наук, доцент; заведующая кафедрой психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

E-mail: eb.puchkova@mpgu.edu

E. Puchkova

Involvement of humanities students in virtual environment

The article presents the results of the study focusing on the involvement of 20–22 y.o. students in the virtual environment. The research was conducted using multi-factor questionnaire. Involvement in the virtual environment is viewed not as Internet addiction but as activity in the Internet. The research was focused on finding gender differences and the establishment of correlations between different aspects that characterize the involvement of adolescents in virtual environment. The author points out features of interaction between adolescents and virtual space that manifested in their communication and activities.

Key words: Internet environment, involvement of students in virtual environment, interaction with objects of virtual environment.

Puchkova Elena B. – PhD in Psychology; head at the Department of Work Psychology and Psychological Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

М.Э. Паатова

Критерии и уровни формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением

В статье представлена сущностная характеристика понятия «социально-личностная жизнеспособность подростков с девиантным поведением», обосновывается авторский взгляд на данную проблему. Определены структурные компоненты социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением: экзистенциальный, эмоционально-поведенческий, мотивационно-волевой. Выделены четыре уровня формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением: уровень негативного отношения к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности; уровень нейтрально приспособленческого отношения к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности; уровень неполного (частичного) принятия социально-культурных норм и правил жизнедеятельности; уровень принятия социально-культурных норм и правил жизнедеятельности. Выявлены критерии и показатели сформированности социально-личностной жизнеспособности девиантных подростков в процессе социально-педагогической реабилитации. Представлены результаты исследования актуального уровня сформированности социально-личностной жизнеспособности подростков, находящихся в специальных образовательных организациях закрытого типа четырех регионов Российской Федерации.

Ключевые слова: социально-личностная жизнеспособность, специальные образовательные организации закрытого типа, социально-педагогическая реабилитация, девиантные подростки.

В нашей стране среди социальных институтов, занимающихся реабилитацией и коррекцией девиантного поведения подростков, ведущее

место занимают специальные образовательные организации закрытого типа (специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа). Несовершеннолетний может быть помещен в указанные учреждения до достижения им 18 лет, но не более чем на три года (ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 г. № 120-ФЗ (п. 4 ст. 15)). Министерство образования и науки РФ ориентирует специальные образовательные организации закрытого типа на приоритет реабилитационных мер, направленных на переоценку подростками негативных социальных установок с целью их успешной социализации в постинтернатный период. Вместе с тем актуальной остается проблема неготовности подростков с девиантным поведением к самостоятельной жизнедеятельности в социуме. Традиционная практика перевоспитания подростков-девиантов в специальных образовательных организациях закрытого типа не гарантирует, что большинство выпускников таких учреждений, пройдя курс реабилитации, не будет демонстрировать различные формы рецидивной преступности.

Социальная адаптация воспитанников специальных образовательных организаций закрытого типа возможна только при глубоких личностных изменениях как следствии их социально-педагогической реабилитации, которая должна быть ориентирована на гуманистическую парадигму, что наиболее эффективно проявляется в формировании у подростков навыков социально-личностной жизнеспособности.

Большинство педагогов-исследователей и методологов (В.И. Загвязинский, И.Ф. Исаев, В.В. Краевский, А.М. Новиков, В.А. Сластенин, В.И. Смирнов, Е.Н. Шиянов и др.) отмечают, что «системообразующим фактором любого педагогического процесса выступает его цель, понимаемая как многоуровневое явление» [10, с. 138]. Согласно предложенному определению, целью социально-педагогической реабилитации девиантных подростков в специальных учебно-воспитательных учреждениях как педагогического процесса является формирование социально-личностной жизнеспособности подростков-девиантов как необходимое условие их возвращения в социум и дальнейшей успешной социализации.

Под социально-личностной жизнеспособностью личности мы понимаем интегративное личностное качество, характеризующее готовность индивидуума к самоопределению (нравственному, личностному, социальному, профессиональному) в проектируемом жизненном сценарии, также готовность управлять (модифицировать) этот сценарий и нести ответственность за результаты своих решений по жизненному самоопределению.

Для проектирования технологии социально-педагогической реабилитации подростков с девиантным поведением в специальном учебно-воспитательном учреждении закрытого типа необходимо выделить критерии и уровни сформированности социально-личностной жизнеспособности подростков-девиантов как цели их социально-педагогической реабилитации.

При определении структуры социально-личностной жизнеспособности человека мы воспользовались результатами исследования А.И. Лактионовой и А.В. Махнача по описанию иерархической структуры жизнеспособности человека во взаимосвязи (интеграции) с ресурсами личности (саморегуляция, контроль поведения, совладающее поведение, механизмы психологической защиты, мотивация достижений и коммуникативные особенности) [3–5]. Иерархическую структуру социально-личностной жизнеспособности можно представить следующим образом: «а) системообразующий элемент – экзистенциальный; б) соподчиненные ему интегрированные элементы: эмоционально-поведенческий и мотивационно-волевой» [10, с. 230].

Опираясь на исследования Ю.В. Наumenко, А.И. Лактионовой, А.В. Махнача, А.А. Нестеровой [4; 6; 7], были определены критерии и показатели сформированности социально-личностной жизнеспособности девиантных подростков в процессе социально-педагогической реабилитации (таблица 1).

Таблица 1

**Критерии и показатели сформированности
социально-личностной жизнеспособности девиантных подростков
в процессе социально-педагогической реабилитации**

Критерии социально-личностной жизнеспособности	Показатели
Экзистенциальный компонент	Социально ориентированные и позитивно развивающие личность смысложизненные установки
Эмоционально-поведенческий компонент	Позитивное отношение к другим людям и к себе, принятие социально-культурных норм, ценностей, законов и готовность пересматривать в соответствии с ними смысл своего существования
Мотивационно-волевой компонент	Устойчивая и осознанная мотивация к длительным усилиям (практически в течение всей жизни) по изменению себя для достижения личного благополучия в соответствии с осознанными и принятыми существующими социально-культурными ценностями и нормами

В психолого-педагогических исследованиях уделено большое внимание проблеме выявления уровней сформированности личностных качеств (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анциферова, А.А. Бодалев, А.А. Реан, Н.А. Рыбников и др.). В контексте нашей проблематики при определении уровней формирования социально-личностной жизнеспособности мы опирались на идеи волгоградской школы системно-целостного подхода к уровневой структуре педагогических явлений (Н.М. Борытко, В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.):

- любое педагогическое явление остается целостным, несмотря на дифференциацию по уровням проявления;
- каждый уровень проявления педагогического явления является определенным этапом, имеющим свои качественные особенности (отличия) от других по общим (единым показателям);
- логика развития педагогического явления заключается в последовательной смене качественных состояний (уровней);
- формирование компонентов более высокого уровня и их качественное развитие невозможно без полноценного целостного освоения предыдущих уровней [1; 9].

В процессе анализа работ, посвященных жизнеспособности, в которых выделяются различные уровни ее проявления (М.П. Гурьянова, А.И. Лактионова, А.В. Махнач, Ю.В. Науменко, А.А. Нестерова, Е.А. Рьльская и др.), были выделены четыре уровня формирования социально-личностной жизнеспособности:

- 1) уровень негативного отношения к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности;
- 2) уровень нейтрально-приспособленческого отношения к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности;
- 3) уровень неполного (частичного) принятия социально-культурных норм и правил жизнедеятельности;
- 4) уровень принятия социально-культурных норм и правил жизнедеятельности. Выделенные уровни социально-личностной жизнеспособности предлагаем описывать в следующих показателях: теологичность – каузальность; общий уровень осмысленности; соотношение ценностной и потребительской направленности; временная локализация.

Эмпирической базой нашего исследования выступили: Майкопское специальное учебно-воспитательное учреждение для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением закрытого типа (Республика Адыгея), Неманское специальное учебно-воспитательное учреждение для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением закрытого типа» (Калининградская область), Рефтинское специальное учебно-воспитательное учреждение для обучающихся

с девиантным (общественно опасным) поведением закрытого типа № 1 (Свердловская область), Щекинское специальное учебно-воспитательное учреждение для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением закрытого типа (п. Первомайский, Тульская область).

Педагогами данных учреждений было проведено массовое исследование воспитанников с целью распределения их по предложенным нами уровням сформированности социально-личностной жизнеспособности. Результаты представлены в таблице 2.

Анализ исследования уровней сформированности социально-личностной жизнеспособности у воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением позволяет сделать следующие выводы.

1. Качество формирования социально-личностной жизнеспособности у воспитанников разных специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа для обучающихся с девиантным поведением сопоставимо (находится примерно на одном уровне).

2. Среди воспитанников всех специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа для обучающихся с девиантным поведением отсутствуют подростки-девианты, принимающие социально-культурные нормы и правила жизнедеятельности (4 уровень сформированности социально-личностной жизнеспособности).

3. Самую многочисленную группу во всех специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа для обучающихся с девиантным поведением составляют воспитанники с нейтрально-приспособленческим отношением к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности (2 уровень сформированности социально-личностной жизнеспособности).

3. Вторая по численности группа во всех специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа для обучающихся с девиантным поведением – это воспитанники с негативным отношением к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности (1 уровень сформированности социально-личностной жизнеспособности).

4. Процентное соотношение воспитанников с негативным отношением к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности и воспитанников с нейтрально-приспособленческим отношением к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности соответствует процентному соотношению подростков-девиантов, которые не ассоциируют себя с человеком, способным повлиять на ход своей жизни и изменить свою судьбу.

Распределение воспитанников специальных учебных-воспитательных учреждений закрытого типа для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением по уровням сформированности социально-личностной жизнеспособности

	Всего обучающихся	Уровни социально-личностной жизнеспособности				
		Негативное отношение к социальным-культурным нормам и правилам жизнедеятельности	Нейтрально-приспособленческое отношение к социальным-культурным нормам и правилам жизнедеятельности	Неполное (частичное) принятие социальным-культурных норм и правил жизнедеятельности	Принятие социальным-культурных норм и правил жизнедеятельности	
Образовательное учреждение						
	Неманское специальное учебно-воспитательное учреждение для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением закрытого типа	110 (100%)	27 (24,5%)	55 (50%)	28 (25,5%)	0
	Рефтинское специальное учебно-воспитательное учреждение для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением закрытого типа № 1	122 (100%)	40 (32,8%)	62 (50,1%)	20 (16,4%)	0
	Щекинское специальное учебно-воспитательное учреждение для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением закрытого типа	100 (100%)	32 (32%)	44 (44%)	24 (24%)	0
ФГБПОУ Майкопское специальное учебно-воспитательное учреждение для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением закрытого типа	90 (100%)	30 (33,3%)	45 (50%)	15 (16,7%)	0	

5. Процентное соотношение подростков с активной формой девиантного поведения совпадает с процентным соотношением воспитанников с негативным отношением к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности.

6. Процентное соотношение подростков с пассивной формой девиантного поведения совпадает с нейтрально-приспособленческим отношением к социально-культурным правилам и нормам жизнедеятельности и с неполным (частичным) принятием социально-культурных норм и правил жизнедеятельности.

Воспитанники специальных образовательных организаций закрытого типа после определенного периода пребывания в данных учреждениях все равно возвращаются в открытый социум, к тем социально-культурным условиям своего существования, из которых они были когда-то изъяты. Поэтому формирование у них готовности к проявлению социально-личностной жизнеспособности в различных реальных ситуациях повседневной жизнедеятельности является необходимым условием невозвращения их в криминальную среду. «С позиции педагогического целеполагания, жизнеспособная личность – нравственно-волевой, духовно развитый, физически активный, социально зрелый, психологически устойчивый человек, обладающий знаниями и способностями, необходимыми для жизни в современном ему обществе» [2, с. 7]. Формирование социально-личностной жизнеспособности индивида требует от него индивидуального ответа на экзистенциальный вопрос: «Что означает жить, выживать и развиваться?». Сущность процесса формирования социально-личностной жизнеспособности подростка с девиантным поведением видится нам в воспитании ответственного отношения человека к собственной жизнедеятельности, формировании создателя, творца собственной судьбы, человека мысли и действия.

Библиографический список

1. Борытко Н.М. Гуманитарно-целостный подход в педагогическом исследовании // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. № 8 (62). С. 20–24.
2. Гурьянова Н.П. Концепция формирования жизнеспособной личности в условиях сельского социума. М., 2005.
3. Лактионова А.И. Формирование жизнеспособности подростков // Психология человека и общества: научно-практические исследования / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М., 2013. С. 224–247.
4. Махнач А.В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М., 2016.
5. Махнач А.В., Лактионова А.И. Личностные и поведенческие характеристики подростков как фактор их жизнеспособности и социальной адаптации // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 5. С. 67–82.

6. Науменко Ю.В. Здоровьеформирующая функция образовательного процесса в школе: Монография. Волгоград, 2008.
7. Нестерова А.А. Социально-психологический подход к изучению жизнеспособной личности, находящейся в трудной жизненной ситуации. М., 2011.
8. Паатова М.Э., Науменко Ю.В. Педагогическая модель процесса формирования социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением // Известия Саратовского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 17. № 2. С. 229–236.
9. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе: Монография. М., 2013.
10. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2002.

Паатова Мария Эдуардовна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры социальной работы и туризма, Адыгейский государственный университет, г. Майкоп, Республика Адыгея

E-mail: mpaatova@mail.ru

M.E. Paatova

Criteria and levels of formation of social and personal viability of teenagers with deviant behavior

The article presents the essential characteristics of the concept of «social and personal viability of teenagers with deviant behavior», and the author's point of view on this issue. The structural components of socio-personal viability of teenagers with deviant behavior are existential, emotional-behavioral, motivational and strong-willed. Four levels of formation of social and personal viability of teenagers with deviant behavior are defined as the level of negative attitudes towards socio-cultural rules and norms of activity; the level of neutral opportunistic relationship to socio-cultural rules and norms of activity; the level of incomplete (partial) adoption of socio-cultural norms and rules of life. The author identified criteria and indicators of formation of personal-social viability of deviant adolescents in the process of socio-pedagogical rehabilitation. The article presents the results of ascertaining phase of the pedagogical experiment aimed at identifying the current level of development of social and personal viability of respondents, organized on the basis of special educational institutions of closed type, covering four regions of the Russian Federation.

Key words: socio-personal viability, socio-pedagogical rehabilitation, special educational organization of closed type, deviant adolescents.

Paatova Mariya E. – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Social Work and Tourism, Adyge State University, Maikop

Е.А. Сорокоумова, Н.Ю. Молостова, Д.Н. Арютина

Социализация подростка в процессе интернет-общения

В данной статье рассматривается возрастающая значимость интернета в процессе социализации современного подростка. Приводятся результаты исследования специфики интернет-общения подростков, его места в повседневной жизни современных старшеклассников.

Ключевые слова: интернет как социокультурный феномен, социализация, социализация подростка, современный подросток, интернет-общение.

Интернет имеет возрастающую социальную значимость, став полноправным социальным институтом. Количество пользователей интернета в России в марте 2017 г. достигла 87 млн человек, что составляет 71% от населения страны, при этом 66 млн человек (54% населения РФ) пользуются интернетом хотя бы 1 раз в месяц через мобильные устройства, а 20 млн человек (16% населения страны) – только с мобильных устройств [1]. Поэтому можно сказать, что интернет распространился повсеместно. Для старших школьников Интернет – это информационная среда, в которой они проводят значительную часть своего времени, участвуя в экономической, научной, политической, культурной жизни общества, или же просто играя, коммуницируя друг с другом через социальные сети. Представляет интерес вопрос, каким образом это влияет на способность подростков социализироваться в реальной жизни.

В современном мире понятие «социализация» имеет несколько значений. Это связано с тем, что данное понятие является междисциплинарным и используется во многих направлениях: социологии, психологии, педагогике, философии и т.д. Данная работа будет опираться на определение социализации Д.Н. Дубровина, Д.И. Фельдштейна, Г.М. Андреевой и др. Они рассматривают социализацию как двоякий процесс. Во-первых, социализация – это процесс освоения (присвоения) и реализации растущим человеком социального (норм, отношений, различных проявлений духовности и пр.), социализация противостоит индивидуализации, хотя одновременно и взаимосвязана с ней. Во-вторых, социализация – это реальное содержание взросления ребенка, реализуемое в двуедином процессе социализации – индивидуализации, где происходит формирование собственно социального как главного результата социального созреваия, в котором и осуществляется

становление значимого в своей индивидуальности субъекта. Личностное становление ребенка рассматривается как процесс реализации в нем индивидуально-социального (индивидуального освоения социального и индивидуального отторжения и воспроизводства социального). В процессе социализации – индивидуализации (т.е. в процессе социального созревания) осуществляется как осознание, освоение (присвоение) и реализация (с учетом индивидуальных особенностей – темперамента, характера, способностей и пр.) социальных норм, принципов, отношений, так и присвоение и реализация новой «самости» (нового уровня самосознания, самоопределения). Как отмечает Д.И. Фельдштейн, социализация по своей сути – это движение, а не ряд локальных действий присвоения. Поэтому чрезвычайно важно четко понимать и структурировать социализацию как процесс, содержание которого определяется, с одной стороны, освоением всей совокупности социальных влияний мирового уровня цивилизации, культуры, общечеловеческих качеств, с другой – отношением ко всему этому самого индивида, актуализацией его Я, раскрытием возможностей, потенциалов личности, ее творческой природы [2].

В своем исследовании С.Б. Цымбаленко проводит данные, что дети, пользующиеся интернетом, значительно больше общаются со сверстниками, родителями, ходят в кружки и на свидания. Подростки, которые не пользуются интернетом, уделяют больше времени книгам, играм и увлекаются спортом. Для подростков, которые пользуются интернетом, более важна информация о жизни друзей и близких, т.е. они более ориентированы на другого, нежели противоположная группа исследуемых [3].

В Интернете существует также определенный язык, который используют его активные пользователи как в онлайн-среде, так и в реальной жизни. Поэтому подросток, который находится в компании людей, использующих подобные слова, попросту не сможет взаимодействовать с этой группой лиц. То же самое касается обсуждения популярных видеороликов или видеоблогеров, которые также являются значимой частью интернет-жизни.

В своем исследовании С.Б. Цымбаленко опровергает распространенный миф о массовом увлечении подростков информацией о сексе, вредных привычках. Лишь 3% респондентов считают важной для себя сведения о сексе, интимной жизни. Наиболее важной для респондентов информацией являются сведения по своим увлечениям (20%), о жизни друзей и знакомых (12%), о спорте (12%), жизни и здоровье родных и близких (10%). Далее следует школьная жизнь и учеба (7%), наука и техника (7%), о себе и своей жизни (6%), о ситуации в мире (6%),

об интернет-пространстве, компьютерных играх (5%) [3]. Вместе с тем, по мнению подростков и экспертов, вызывают тревогу ресурсы, которые остаются незамеченными для общественности как опасные. Все больше сайтов и рекламы, которые пропагандируют слишком высокий уровень потребления. К особо опасным можно отнести видео насилия, издевательств подростков друг над другом (кибербуллинг). Существует немало сайтов, связанных с ненавистническим контентом, в социальных сетях есть группы ненависти к реальным детям. Появляются тысячи сайтов, которые призывают причинить себе боль и вред.

Таким образом, можно точно сказать, что сейчас Интернет является неотъемлемой частью социализации старшеклассников. Он может оказывать на них как положительное влияние, так и отрицательное. По нашему мнению, ограничение доступа подростков к интернету в целом лишь усложнит им доступ к полезной информации и затруднит процесс социализации в своей среде. В то же время нельзя забывать и о вреде, который может причинить интернет. Различные формы кибербуллинга, пропаганда самовредительства причиняют непоправимый вред самому подростку через замедление или нарушение процесса социализации (а иногда – вред его здоровью и жизни), поэтому родителям необходимо отслеживать активность своего ребенка в интернете, чтобы своевременно выявить и решить возникшую проблему.

Нами было разработано исследование влияния интернет-общения на социализацию подростка. Первым этапом данного исследования было изучение феномена интернет-общения у старшеклассников. В пилотажном исследовании приняло участие 285 подростков возраста 14–18 лет, непосредственно участвующих в интернет-общении. Сбор данных производился с помощью платформы «Google формы» [4]. Респонденты самостоятельно принимали участие в заполнении анкеты из 12 вопросов в онлайн-режиме.

Первый вопрос анкеты был связан с выбором нескольких вариантов ответа и касался целей использования интернета. Самым популярным из представленных целей стало развлечение (просмотр видео развлекательного характера, прослушивание музыки, просмотр фильмов и мемов, игры) – 88%, затем идет общение с друзьями и родственниками и поиск информации для учебы – примерно по 54%, наименее популярным стал вариант «общение с интернет-друзьями, обсуждение интересных тем на форумах» – 31,6%.

Второй вопрос касался регистрации в социальных сетях: 37% старшеклассников зарегистрированы во всех популярных сетях (ВКонтакте, Twitter, Instagram, Facebook и т.д.), 73% – зарегистрированы в 1–2 социальных сетях, нет ни одного старшеклассника, кто не был бы зарегистрирован ни в одной социальной сети.

Третий и четвертый вопросы позволили определить место Интернета в жизни старшеклассника. Результаты были следующими: 31,6% – значительное («это мой основной источник информации»), 29,1% – умеренное («комбинирую интернет и прямое общение»), 23,9% – значительное («это такой же способ общения, как и все остальные»), 5,2% – незначительное («предпочитаю телефон и прямое общение»), 3,2% – предпочитаю не пользоваться / пользуюсь редко. При этом 99,3% подростков ответили, что пользуются интернетом каждый день.

Количество затраченного времени в интернете, в частности, социальных сетях, позволил определить пятый вопрос: 30,2% исследованных старшеклассников проводят в интернете 5–6 часов в день, 28,8% – практически целый день, 25,6% – 3–4 часа в день, 9,8% – 1–2 часа в день и лишь 5,6% – менее часа в день.

При ответе на вопрос «Ощущаете ли вы, что общаться с реальными людьми в социальных сетях легче, нежели в реальной жизни?» мнения разделились практически поровну. Вариант «Да, немного легче» выбрали 29,8% опрошиваемых; «не чувствую разницы» – 29,1%; «да, гораздо легче» – 24,2%; «нет, общаться в реальной жизни легче, чем в социальных сетях» – 16,8%.

На вопрос о некорректном поведении по отношению к другим в Интернете респонденты ответили, что используют нецензурную лексику (58,2%, при этом часть указывала, что используют ее только если это уместно, только по отношению к друзьям или в ответ на агрессию в свою сторону или откровенную глупость собеседника), никогда не вели себя некорректно по отношению к другим 36,1% опрошиваемых. При этом большая часть (84,9%) хотя бы раз подвергались некорректному обращению с собой, 20% из которых подвергаются ему до сих пор.

Внезапное исчезновение Интернета не вызовет тревогу и беспокойство лишь у 7% опрошиваемых, остальные будут ощущать хотя бы небольшой дискомфорт по разным причинам (рис. 1).

Десятый вопрос касался интернет-зависимости: 43,9% считают, что являются интернет-зависимыми и в современном мире без нее никуда; 33% подростков считают, что у них нет интернет-зависимости 23,2% считают себя интернет-зависимыми и хотят сократить время, проводимое в интернете.

Последние два вопроса касались половой принадлежности (58,3% – юноши, 41,7% – девушки) и указания возрастной группы (86,6% – 16–18 лет, 13,4% – 14–15 лет).

Данное исследование показало, что большинство старшеклассников пользуются интернетом, зарегистрированы в социальных сетях, проводят в них каждый день 5–6 часов в большинстве своем для поиска развлечений и общения с друзьями, при этом считают, что наличие

интернет-зависимости не является проблемой, т.к. это часть современного мира, и без этого сейчас не обойтись. Также на площадках интернета подростки подвергаются некорректному поведению со стороны других пользователей интернета, при этом не стесняются и сами проявлять некорректное поведение по отношению к другим.

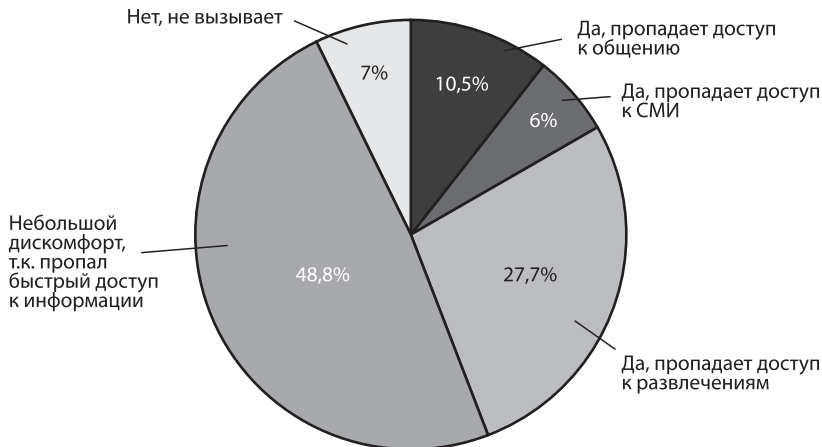


Рис. 1. Ответ на вопрос «Внезапное исчезновение доступа к Интернету вызывает ли у вас тревогу и беспокойство?»

В дальнейшем нами планируется провести исследования, которые будут затрагивать темы своевременного выявления признаков негативного влияния интернета на жизнь старшеклассников и предложения способов правильного преодоления такого влияния.

Библиографический список

1. Доля пользователей интернета в России достигла 71% населения страны. URL: <https://rns.online/internet/Dolya-polzovatelei-interneta-v-Rossii-dostigla-71-ot-naseleniya-strani-2017-04-19> (дата обращения: 02.12.2017).
2. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства. М., 1997.
3. Цымбаленко С.Б. Влияние интернета на российских подростков и юношество в контексте развития российского информационного пространства // Медиа. Информация. Коммуникация. 2012. № 4.
4. Google-формы. URL: <https://www.google.ru/intl/ru/forms/about/> (дата обращения: 24.12.2017).

Сорокоумова Елена Александровна – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

E-mail: cea51@mail.ru

Молостова Наталья Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент; ведущий научный сотрудник Центра социально-педагогических измерений в образовании, Нижегородский институт развития образования

E-mail: nat.molostova@yandex.ru

Арытина Дарья Николаевна – магистрант кафедры культуры и психологии предпринимательства Института экономики и предпринимательства, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

E-mail: d.aryutina@yandex.ru

E.A. Sorokoumova, N.Yu. Molostova, D.N. Aryutina

Socialization of teenagers in the process of online communication

The article focuses on the “Internet” as a sociocultural phenomenon and its increasing importance in the process of socialization of modern teenagers. The article analyzes the results of a study of the peculiarities of Internet communication of teenagers, its place in everyday life of modern youth.

Key words: Internet as a sociocultural phenomenon, socialization, socialization of a teenager, modern teenager, Internet communication.

Sorokoumova Elena A. – Dr. Psychol. Hab.; Professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

Molostova Natalia Yu. – PhD in Psychology; leading researcher at the Center for Socio-Pedagogical Measurement in Education, Nizhny Novgorod Institute for Educational Development

Aryutina Daria N. – graduate student of the Chair of Culture and Psychology of Entrepreneurship of the Institute of Economics and Entrepreneurship, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Издание
подготовили
к печати:
редактор
А. А. Алексеева,
корректор
А. А. Козаренко,
обложка, макет,
компьютерная
верстка
Н. А. Попова

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2018.2

Электронная версия журнала:
www.mpgu.su

Подписано в печать 28.06.2018 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Объем 9 п. л. Тираж 1000 экз.