

УДК 37:159.9
ISSN 2500-297X

3.2017

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Издается с 2001 г.

ИЗДАТЕЛЬ:
Московский
педагогический
государственный
университет

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

ПИ № ФС 77–67764
от 17.11.2016 г.

Электронная версия журнала:
www.mpgu.su

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

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

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; и.о. заведующей кафедрой психолого-педагогического образования 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; заведующий лабораторией познавательных процессов и математической психологии Института психологии РАН.

Ю.В. Варданян — д-р пед. наук, профессор; заведующая кафедрой психологии Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева.

Е.Е. Дурнева — канд. пед. наук; начальник научно-исследовательского центра моделирования квалификаций Корпоративного университета ПАО «Татнефть», г. Альметьевск, Татарстан.

О.Л. Жук — д-р пед. наук, профессор; 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; Президент Независимого казахстанского агентства по обеспечению качества в образовании (НКАОКО), международный эксперт в сфере оценки качества высшего образования, член Международной экспертной группы стран СНГ и международной экспертной группы по академическим зарплатам; член Исполнительного Комитета международной организации «IREG — международная обсерватория по академическому рейтингу и оценке», г. Астана, Республика Казахстан.

Н.Б. Карабущенко — д-р психол. наук; заведующая кафедрой психологии и педагогики Российского университета дружбы народов.

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; директор Национального офиса программы Темпус в России.

О.С. Орлова — д-р пед. наук, профессор; главный научный сотрудник Научно-клинического центра оториноларингологии ФМБА России, председатель комиссии патологии речи и нейрореабилитации межведомственного совета «Проблемы физиологии развития», главный редактор журналов «Школьный логопед» и «Логопедия сегодня».

М.И. Розенова — д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

К.М. Романов — д-р психол. наук; профессор кафедры психологии Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, г. Саранск, Республика Мордовия.

А.И. Савенков — д-р психол. наук, д-р пед. наук; профессор кафедры психологии развития Московского педагогического государственного университета.

В.И. Слободчиков — член-корр. РАО, д-р психол. наук, профессор; главный научный сотрудник лаборатории психологической антропологии Института психолого-педагогических проблем детства РАО.

Э. Харрис — начальник отдела и директор по международному сотрудничеству факультета образования и профессионального развития Университета Хаддерсфилд; член редакционного совета журнала «Журнал профессионального обучения и образования», г. Хаддерсфилд, Великобритания.

Содержание № 3.2017

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Г.Л. Ильин

Взгляды на наказание и гендерное воспитание детей в России и западном мире.	5
--	---

Е.Г. Трунова

Воспитание как культурная универсалия: семантический аспект	16
--	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

М.Б. Акулов

Основные особенности познавательного интереса к деятельности спортивно-оздоровительной направленности	26
--	----

К.В. Скворцова

Словарный запас детей-монолингвов и детей-билингвов 6–7,5 лет (сравнительный анализ)	32
---	----

И.А. Яковенко

Формирование стратегий иноязычного смыслового чтения текстовой информации	38
--	----

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Н.В. Бабкина

Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения	44
---	----

А.В. Лобанова, М.А. Никитина

Изучение профессиональной ориентации детей старшего школьного возраста с умственной отсталостью	59
--	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.Л. Буковский

Особенности обучения переводу будущих специалистов железнодорожного транспорта	65
---	----

Е.Ю. Васильева, М.В. Макарова

Мотивы включения и факторы успешности научно-исследовательской работы врачей.	72
--	----

Д.Р. Гильфантинова

Психолого-педагогические проблемы адаптации выпускников-психологов к профессиональной деятельности	79
---	----

И.В. Курпина, И.А. Третьякова

Особенности преподавания дисциплины «История русской культуры» иностранным студентам (на основе методики, разработанной в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина).	87
--	----

<i>И.А. Лескова</i>	
Проблема обновления содержания высшего образования в контексте феномена сложности	92
<i>А.А. Марченко</i>	
Система методических компонентов как фактор повышения экологической культуры студентов-географов	102
<i>Н.В. Неверова, Л.В. Рыбакова</i>	
Самостоятельная работа студентов при освоении иностранного языка как форма учебной познавательной деятельности	109
<i>А.А. Осипова, Н.А. Маслюк</i>	
Конструирование кейс-заданий для обучения бакалавров по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление»	116
<i>С.А. Поронок</i>	
Педагогические условия формирования профессиональных компетенций музыкально-просветительской направленности в контексте культурной среды университета	126
<i>И.Х. Стулов</i>	
Ценностное отношение студентов музыкального факультета к обучению эстраднему пению	136
<i>А.Л. Цынцарь, М.Н. Романенко</i>	
Значение гуманитарных дисциплин в формировании культуры студентов политехнического вуза	142
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
<i>В.А. Балашова, В.Ф. Савкина</i>	
Социокультурная адаптация в контексте профессионального развития	148
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
<i>И.Ю. Соколова, М.К. Медведева</i>	
Развитие личностного потенциала студентов в процессе изучения технических, естественно-научных и других дисциплин с применением структурно-логических схем	156
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ	
<i>Л.С. Рашитова</i>	
Картина мира подростков в разных адаптационных ситуациях . . .	167
<i>О.В. Суворова, С.Н. Сорокоумова, И.В. Ивенских</i>	
Влияние родительского общения и структуры семьи на самооценку младшего школьника.	179
НАШИ АВТОРЫ.	189
CONTENTS	197

Г.Л. Ильин

Взгляды на наказание и гендерное воспитание детей в России и западном мире

В статье рассматриваются различные подходы к воспитанию детей в разные периоды времени. Прослеживается религиозное влияние Ветхого и Нового Завета на понимание воспитания детей. Анализируются отношения родителей и детей в современном обществе, в условиях победы феминизма, падения роли отца, появления третьего пола, принятия Конвенции прав ребенка, ревизии роли семьи и пр. Утверждается различие отношений общества к происходящим изменениям в России и на Западе.

Ключевые слова: история воспитания детей, религиозное воспитание, телесное наказание, конфессиональные различия, гендерное воспитание, права ребенка, общественно-образовательная среда, однополые браки.

Воспитание детей было одной из ценностей, разделившей современные восточно-европейские и западно-европейские миры. В немалой степени на это разделение оказало влияние различие конфессий – православной и католической или протестантской, а вместе с тем различие в мировоззрении.

Так, в Западной Европе в XVII–XVIII вв. прежняя средневековая парадигма воспитания – «бить» дитя в младом возрасте, делая себе подобным, чтобы не жалеть о выросшем отпрыске в старости, как не оправдавшем родительских надежд, – дополнилась парадигмой Просвещения – «не бить», в ожидании, не вырастет ли из дитяти что-нибудь путное, самобытное, не похожее на родителей, или в идиллическом

представлении о «цветах жизни в саду воспитания» (Ф. Фребель) [3], за которыми нужно ухаживать.

О прежних воззрениях свидетельствует Л. Демоз: «Собранные мной свидетельства о методах наказания детей склоняют меня к мысли, что до восемнадцатого века очень большой процент детей регулярно били. Детей били, они вырастали и в свою очередь били собственных детей. Так повторялось век за веком. Редко звучали открытые протесты. Даже те гуманисты и педагоги, которые славились своей добротой и мягкостью, как, например, Петрарка, Ашэм, Коменский, Песталотци, одобряли битье детей» [5].

Это были воззрения, сформированные под влиянием Ветхого Завета и Евангелий, резко отличающихся друг от друга. Тогда как в Ветхом Завете излагаются исконные взгляды на воспитание (притчи Соломона, книга Сираха), предполагающие суровость родителей, особенно отцов, по отношению к детям, то в Новом Завете утверждается иное отношение к детям как носителям будущего («если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в Царство Небесное», Мф. 18:3). То есть родители должны измениться и уподобиться детям, согласно Новому Завету, если не вести себя как дети, то хотя бы понимать их.

«В педагогии Ветхого Завета царит, вообще говоря, суровый патриархат со всеми его характерными свойствами: в нем глава семьи – всё, его права громадны, а все члены семьи, все домочадцы находятся в полном распоряжении домовладыки. Их личности малоценны, ничтожны, отношение к ним главы семьи сурово. В новозаветной христианской педагогии господствуют другие начала – любви, кротости, ценности каждой человеческой личности. Дети признаются Новым Заветом личностями, имеют не только обязанности, но и права. Христианская семья есть организация не на началах подчинения и строгости, как ветхозаветная, а на началах любви, взаимной помощи, относительного равенства, свободы всех членов семьи» [7].

В православной Восточной Европе и главным образом в России ветхозаветные идеи воспитания вошли «в плоть и в кровь» семейной, и не только, педагогической практики. Известно выражение М. Грека, критика русской церкви XVI в., «учиться долго со многим трудом и битьем» [Там же]. Принципы ветхозаветного воспитания определялись непосредственной реакцией воспитателя на действия воспитанника: хорошие поступки поощрялись, плохие – наказывались в соответствии с традицией. Диктат воспитателя над воспитанником основывался не только на праве сильного над слабым, но и на праве старшего как более мудрого.

В Западной Европе распространились гуманистические идеи воспитания, основанные на евангельском учении о понимании и терпимости к другим людям. «И как хотите, чтобы с вами поступали люди, так и вы с ними» (Лк. 6:31). Не только в семейной, но и в педагогической практике стало проявляться иное отношение к детям, исходящее из понимания невозможности четкого разделения плохого и хорошего, правильного и неправильного в оценке поступков. То и другое выступало в идеале скорее как продукт согласия воспитателя и воспитанника.

В первой парадигме целью воспитания было воссоздание в ребенке основных характеристик родителей, во второй – развитие собственных способностей ребенка, пусть даже непохожих на родительские. В первой были популярны поговорки: где родился, там и пригодился; яблоко от яблони недалеко падает; голым родился, гол и помрешь; во второй – из грязи в князи; каждый нищий может стать миллионером, каждая кухарка – управлять государством. Первая парадигма лежала в основе консервативного, сословного воспитания и образования, вторая – вдохновляла сторонников гуманистического, демократического, общеобразовательного направления.

Конечно, в описанной, столь различной форме, противостояние Восточной и Западной Европы можно было наблюдать лишь в письменном дискурсе, в педагогической теории. В педагогической практике, как семейной, так и школьной, преобладало ветхозаветное отношение: «око за око, зуб за зуб» – за каждым проступком следовало наказание, неважно, физическое (телесное) или моральное, и главное, без учета мнения воспитуемого – старший (сильный) всегда прав. Розги исчезли из учебного обихода лишь к концу XIX – началу XX вв. [2]. Так, в европейской Англии лишь в 1980 г. были отменены телесные наказания в Итоне, одном из самых престижных колледжей.

«Попытки ограничить телесные наказания для детей делались и в семнадцатом веке, но самые крупные сдвиги произошли в восемнадцатом столетии. Самые ранние биографии людей, которых в детстве не били, по моим сведениям, относятся к периоду между 1690 и 1750 годами. В девятнадцатом веке старомодные порки начали терять популярность в большей части Европы и Америки. Наиболее затяжным этот процесс оказался в Германии, где до сих пор 80% родителей признаются, что бьют своих детей, из них 35% – палками» [5].

В той же Англии с викторианской эпохи, а может быть еще ранее, в семье существовал обычай освобождаться от детей, достигших определенного возраста, подобно птенцам из гнезда, чтобы они стали самостоятельными, научились зарабатывать на жизнь как сумеют.

Продолжение дела родителя, если таковое имелось, доставалось только старшему сыну (майорат), остальные должны были искать свою долю в меру сил, способностей и удачи.

В досоветской России на реальное проявление отношений к детям влияла роль матери. Домашнее воспитание в патриархальной семье строилось на правилах значительно менее строгих, в сравнении с теми, что изложены, к примеру, в «Домострое» [6]. Правила «Домостроя» отражают позицию образцового отца семейства, подобного ветхозаветному богу, жестокому, но справедливому, требующему страха и почитания. Но в любом патриархальном семействе, кроме отца, была мать, служившая своеобразным противовесом роли авторитарного, сурового отца и воплощавшая в себе все те чувства, которые были ему запрещены (жалость, любовь, милосердие), и без которых полноценное воспитание невозможно.

Таким образом, практическое семейное воспитание отличалось от воспитания ветхозаветного, представленного в священных книгах, прежде всего тем, что в нем учителем, воспитателем был не только отец, но и мать, выступавшая противовесом воспитанию отца, роль которой более всего связывается с образом богородицы, столь почитаемой в русском православии, да и в католичестве (Мадонна, Матерь божья, Богородица). Но ее роль оставалась скрытой за религиозной оболочкой, и общественное значение женщины в семейном воспитании и образовании, а затем и в жизни общества было осознано лишь в XIX в. и самым радикальным образом.

Таково было различие во взглядах на воспитание детей, определяемое толкованием Священного Писания православной и католической или протестантской религией. Ныне же к этому различию добавилось еще одно – в понимании полового, сексуального, гендерного воспитания детей.

Понятие «пол» в России известно издавна, в отличие от секса. Хотя слово секс происходит от лат. *sexus* – пол. Но секс – это нечто привнесенное с Запада, а стало быть – чуждое советскому, а позднее российскому обывателю. Когда участница телемоста в начале 1990-х гг. утверждала, что «секса у нас нет», она хотела сказать, что у нас нет беспорядочных, внесемейных половых связей и что всякие половые отношения регулируются институтом брака с помощью профкомов, парткомов или судебных органов.

Выступление было идеологически правильным, в духе советских времен, но совершенно не отвечало духу нового времени. Свидетельством его неадекватности могла служить и ироническая, даже саркастическая реакция присутствующих в зале телестудии, и реакция миллионной

телеаудитории, хорошо знавшей о расхождении реального и официального положения вещей. Термин «секс» заменил слово «пол» и утвердился в российской речевой практике в значительной мере после этого яркого телевыступления.

Проблема полового или сексуального воспитания возникла в современной России с появлением «рыночных отношений», расширивших рынок сексуальной литературы, свободной продажи контрацептивов, теле- и кинопродукции, пропагандирующей свободу половых отношений. В городах появилась полулегальная проституция. Свободные половые отношения вновь стали распространяться среди населения, как в первые годы советской власти, когда церковный брак был заменен на гражданский, а семья превратилась в нечто условное.

На Западе представление о сексе в массовом сознании значительно изменилось со времен сексуальной революции 1960-х гг. В сексе видят уже не только способ продолжения рода, но прежде всего источник непосредственного получения удовольствия обоими партнерами – участниками сексуального отношения. Семья, рождение и воспитание детей оказывается далеко не на первом месте в системе ценностей современных молодых людей.

В постсоветских школах, которые всегда были отражением общества, наряду с падением учебной дисциплины, социального престижа учителя и преподавателя, проблемами употребления спиртных напитков и наркотиков, появились проблемы ранних сексуальных связей, сексуального насилия, беременности школьников, венерических заболеваний подростков.

Попытки ввести сексуальное воспитание в школе часто сводились к изучению физиологии, анатомии, обучению гигиене полового акта. Это естественная и крайняя реакция на представления о романтической, «платонической» любви, господствовавших в прежней школе, когда даже о соотношении тычинки и пестика и процессе оплодотворения на уроках биологии учителя затруднялись говорить детям.

В нынешнем виде сексуальное воспитание представлено в его сугубо вульгаризированной форме, когда о половых отношениях, не только между мужчиной и женщиной, но и между однополыми парами, говорят открыто, без ограничений и оглядок на аудиторию и возраст слушателей, особенно в западных странах. А интернет в особенности способствует этому «дикому» половому воспитанию.

Однако секс не сводится к обучению различным формам или позициям совокупления двух (или более) людей. Секс – это, прежде всего, эмоциональное отношение к другому человеку во всем его разнообразии, в частности, показатель близости, выражения позитивных чувств.

В этом смысле следует понимать понятие «сексуальный символ», которым награждают звезд кино, телевидения, эстрады. И потому уместнее было бы говорить об эмоциональном и нравственном воспитании, частью которого может выступить гендерное воспитание.

Здесь следует развести понятия обучение и воспитание. Обучение связано с изучением неодушевленных явлений, вещей, предметов или их отношений, выступающих в качестве объекта школьного познания (ЗУНы – знания, умения, навыки). То есть обучение – это усвоение и освоение окружающего человека предметного мира, неважно, индивидуально или с помощью других людей.

А воспитание предполагает изучение отношений между людьми или просто живыми существами, выступающими как субъекты познания, обладающими чувствами, намерениями и целями, которые надо уметь понимать, чтобы сотрудничать с ними или противодействовать им. То есть воспитание – это изучение представлений, правил и умений жить в социальном мире. Отсюда – несводимость воспитания к обучению.

Но введение специального «предмета» по сексуальному воспитанию было бы аналогично таким же «предметам» по нравственному, идеологическому или патриотическому воспитанию. В действительности воспитание, в отличие от обучения, не должно принимать характер учебных предметов или курсов, но должно осуществляться путем создания должной образовательной среды, не только школьной, но и социальной, общественной нравственной атмосферы, в которой происходит формирование необходимых представлений и правил поведения.

А общественно-образовательная среда, в которой происходит воспитание детей, меняется стремительно, на глазах, особенно с начала XX в. В ней происходит множество изменений, не только семейных, но и социальных. Основное изменение связано с ролью женщин в современном мире. И здесь мы переходим к понятию «гендер».

Гендер (от лат. *genus* – «род») – термин, вошедший в речевой оборот после Второй мировой войны и явившийся продуктом развития феминизма – движения женщин за равноправие с мужчинами, возникшего в XIX в. Вначале это было право избирать, а затем – быть избранными на общественные должности. Далее последовала борьба за юридическое и социальное равенство женщин и мужчин в повседневной жизни. В этой борьбе родился термин «гендер», в отличие от пола и секса. Это была подлинная гендерная революция – победа за равноправие женщин, изменившая их положение в современном мире.

Феминизм способствовал определению понятий «пол» и «гендер» не только как физических различий людей по генитальным признакам, но и по социальной роли, связанной с полом, которую человек

выбирает, обнаруживая те или иные природные склонности. Они могут меняться с возрастом, что хорошо известно из работ З. Фрейда, введшим понятие «либидо» (половое влечение). При этом склонности, влечения и предпочтения могут проявляться независимо от половых особенностей человека. Влечение к лицам того же пола принято называть гомосексуализмом (геи, лесбиянки), равное отношение к лицам обоего пола называется бисексуализмом (бисексуалы, гермафродиты), а стремление идентифицировать себя с другим полом, носить одежду другого пола называют трансвестизмом.

Такое смешение полов привело к появлению понятия сексуального меньшинства или третьего пола. Оно означало признание существования людей с половыми признаками, либо расходящимися с физической, соматической организацией, либо обладающих теми или иными признаками, т.е. либо не считающих себя принадлежащими к своему природному полу, либо не знающих, к какому полу они относятся. Третий пол существовал всегда, но не был признаваем, сейчас он получил социальную поддержку во многих странах, стал мощным социальным движением благодаря общедоступным системам электронной связи.

Третий пол упрекают в непродуктивности, невозможности продолжать человеческий род. Но это не первое проявление социального движения, отказывающегося от детопроизводства. Достаточно напомнить известное издавна черное монашество или celibat, игнорирующие не только семейную, но и сексуальную жизнь. К тому же следует иметь в виду, что однополые браки, предполагающие воспитание ребенка, основаны на наличии в обществе множества бездомных детей, сирот, нуждающихся в родительской опеке, помимо государственных домов-интернатов.

Современное общество характеризуется не только свободой нравов, в том числе в сфере сексуальных отношений, но и разнообразием в профессиональной деятельности, в сфере занятости. При этом многие занятия и профессии, бывшие ранее исключительно мужскими или женскими, теряют свою исключительность, становятся равно доступными всем желающим их занять: в производстве, сфере услуг, военном деле. Появляются новые виды занятости, не имеющие гендерных различий, что способствует смешению полов в современном мире.

В результате названных общественных изменений – гендерных, сексуальных, профессиональных – изменилось и продолжает изменяться отношение к детям со стороны родителей или родственников в семье.

Семья в последнее столетие претерпела радикальные перемены, превратившись из патриархальной, многочисленной, возглавляемой старейшиной рода, в нуклеарную, состоящую только из родителей и их

детей. Последняя также приобрела множество разновидностей: неполная семья (без одного из родителей), семья из одного неродного родителя, семья без родителей, но с родственниками, приемная семья и пр. А в последнее время появилась новая семья (однополая) и соответственно новое определение брака, взамен традиционного, библейского (брак между мужчиной и женщиной), – брак между однополыми существами.

Раньше в семье воспитанием детей, сколько бы их ни было, занималась мать, приобретая опыт и навыки воспитания по мере увеличения их числа, ныне же нуклеарные родители стремятся передать ребенка воспитателям с ранних лет и даже месяцев его рождения. Ясно, что родители делают это поневоле, как правило, опасаясь потерять работу: деньги за работу нужны прежде всего для ухода за ребенком. Но в результате ребенок лишается столь необходимого ему родительского контакта, который становится неполным или эпизодическим.

Следует учесть женский состав воспитателей, к которым попадает ребенок из семьи, в которой присутствует отец, хотя бы номинально. То есть воспитанием детей занимаются в основном женщины, когда дети находятся в дошкольных учреждениях и начальных классах школы. Конечно, женское воспитание было и раньше, но главой семьи оставался отец, каким бы он ни был, реальным или вымышленным, желаемым или презираемым. Ныне же это понятие отца, как главы семьи, обесценивается, нивелируется, особенно в случаях непримиримого развода, полного разрыва отношений.

Раньше ребенок мог приобщаться к образу жизни, который вели родители, подражая их домашней деятельности или просто участвуя в ней в меру сил и способностей. Ныне такое исключено – занятия родителей, как правило, не предполагают участие детей, разве что в форме экскурсии к месту работы отца или матери. Более того, родители, в большинстве, не желают детям своей судьбы, представляя ее сложности и негативные стороны, и надеются на иное будущее для них.

Введение равноправия мужчин и женщин, стирание различий между мужскими и женскими занятиями способствовало изменениям в детских предпочтениях. Глядя на кино-, теле- и планшетные экраны, дети стали выбирать несвойственные им ранее и даже несуществующие виды занятий: не только образы моделей и олигархов, но и суперменов и супервумен – образы мультфильмов и компьютерных игр.

Супермены и супервумены могут отличаться только по половым признакам: телосложение, голос, наличие или отсутствие груди. Все остальное – физические и психические способности, умения, навыки, – как правило, равное, в соответствии с равенством полов. То есть проводится феминистская идея гендерного равноправия во всех сферах социальной

жизни – от интеллектуальной до сексуальной, стирания различий между слабым и сильным полом.

Все это – и умаление роли отца и родителей в целом, и уменьшение непосредственной связи детей и родителей, и изменения предпочтений детей в выборе занятий, – ведет к деформации развития детей, отмечаемой многими исследователями: все чаще наблюдаемое отсутствие у детей специфических черт, характерных для пола [1; 10; 11; 13]. Мальчики лишены эмоциональной устойчивости, выносливости, сознания физического превосходства, а девочки – терпимости, скромности, стремления к мирному разрешению конфликтов.

И дело вовсе не в гендерном составе воспитателей в дошкольных организациях, который в некоторых западных странах пытаются изменить за счет воспитателей-мужчин. Воспитанием детей исторически всегда занимались женщины, воспитывая и цвет общества, и его отбросы. Дело в изменении социально-образовательной среды, возникшей в результате гендерной революции и повлиявшей на всех участников воспитательного процесса – детей, родителей, воспитателей.

Проблема состоит в том, должно ли изменившееся общество воспроизводить гендерное различие в дальнейшем или способствовать нивелированию гендерных особенностей своих членов, несмотря на соматическую разницу полов, нивелированию, приводящему ко все большему усилению гомосексуальных тенденций в обществе и распространению третьего пола?

Гендерное воспитание в России обсуждается лишь в русле традиционной проблемы раздельного или совместного обучения, известной издавна. В западных странах, полагаясь на естественный процесс развития, стремятся передать самому ребенку решение вопроса гендерно-половой идентификации. Подобно тому, как в баптизме, где вопрос о крещении новорожденного ребенка решается не в купели, когда для него символизм процедуры чужд, а значительно позднее, т.е. в сознательном возрасте, когда он понимает, о чем идет речь и осмысленно делает выбор. И в том, и в другом случае воздействие на ребенка остается, но способ воздействия меняется с жесткого, принудительного (навязывание пола с детских лет) на мягкий, либеральный (свобода сексуального развития ребенка).

В последнее время в России обсуждается вопрос об однополых браках и воспитании детей в однополых семье. На западе во многих странах однополые браки стали нормой, законодательно утвержденной: Нидерланды (2001), Бельгия (2003), Испания, Канада (2005), ЮАР (2006), Норвегия (2008), Швеция, Мексика (2009), Исландия (2010), Аргентина (2010), Бразилия (2011), Дания (2012), Англия, Франция (2013), США (2015). Число этих стран постоянно расширяется [14].

Что вынуждает довольно развитые и обеспеченные страны принимать позитивное решение об однополых браках? Во-первых, давление третьего пола, который стал мощным социальным движением, имеющим сторонников во многих правительствах; во-вторых, уменьшение рождаемости в индустриально развитых регионах, особенно в скандинавских странах; в-третьих, увеличение числа социальных сирот в менее благополучных странах, которыми можно пополнить деградирующее население благополучной страны.

Следует отметить появление в середине XX в. (1959 г.) и дальнейшую судьбу международной Декларации прав ребенка, зафиксировавшей самостоятельность ребенка, а вернее, его существования как члена общества. Ребенок из «личной (семейной) собственности» переходил в «общественную собственность».

После Декларации Генеральной Ассамблеей ООН была принята более значимая Конвенция о правах ребенка. Она вступила в силу в 1990 г. после ратификации ее двадцатью государствами. Последний протокол Конвенции, дополняющий ее (2014 г.), предусматривает право детей самостоятельно или через своих официальных представителей подавать жалобы на взрослых. И если им не отвечают по существу на национальном уровне, следует обращаться в Комитет по правам ребенка в Женеве.

Но эта благонамеренная рекомендация наталкивается на множество препятствий, аналогичных подаче заявления в Гаагский суд по правам человека, с его бюрократическими инстанциями, правилами оформления, сроками прохождения и неизвестным исходом. В общем, как говорит пословица, куда травка подрастет, лошадка с голоду помрет. Но есть и иные препятствия для ее принятия.

«Ведь любому взрослому в любой стране понятно, что поводов для недовольства у детей в отношении взрослых – предостаточно. А главная проблема этого протокола заключается в том, что он разрушает само понятие семьи, где старшие воспитывают младших и младшие должны это принимать, а не отстаивать свои “права” на безделье, слабость, лень, элементарный каприз» [9].

Появившаяся возможность у ребенка подавать жалобы в международный суд вряд ли встретит понимание в исламском мире или в таких странах, как Китай, Индия, Япония, с их традиционной культурой послушания младших старшим и культивируемыми методами соответствующего воспитания, предполагающими, в том числе, и насилие над ребенком в семье по поводу выполнения им семейных обязанностей.

Превращение ребенка в «общественную собственность» под расплывчатым понятием «жестокое обращение» с ребенком в семье уже

породило в скандинавских странах ряд судебных процессов, вызванных исками родителей, которых лишают родительских прав и у которых изымают детей по жалобам либо самих детей, либо соседей [15]. Особую известность приобрели процессы с участием родителей-мигрантов, выходцев из России, в которой обращение с детьми отличается от европейского [8].

Согласно Конвенции о правах ребенка, ребенок – это лицо, не достигшее 18 лет, но обладающее широким кругом гражданских и политических прав. Одно из них – избирательное право – привлекает радикальных политиков, нуждающихся в его реализации в той или иной форме, особенно в странах с низкой рождаемостью («принцип Демени», 1986).

В соответствии с этим принципом дети «не должны быть лишены избирательного права до совершеннолетия: пусть родители осуществляют это право до достижения их детей соответствующего возраста». В каких бы формах она ни замышлялась (делегирующее полномочий ребенка родителям или снижение возраста избирателей), основной целью является радикализация политической жизни, борьба с геронтократией, выявление потребностей молодого поколения.

Сопоставляя исторически сложившиеся конфессиональные взгляды на воспитание детей в России и западной Европе, можно утверждать, что влияние Ветхого Завета оказалось более значительным в православном, чем в католическом и протестантском мире. В последнем в большей степени сказалось влияние Нового Завета. Ранее это различие проявлялось в целях и методах общего воспитания, а ныне – в представлениях о гендерном воспитании детей.

Библиографический список

1. Бендас Т. В. Гендерная психология. СПб., 2006.
2. Бертрам Д.Г. История розги. М., 1992. Т. 1.
3. Бобровская С.Л. Сущность системы Фребеля. М., 1972.
4. Декларация прав ребенка. Принята Генеральной Ассамблеей ООН в 1959 г. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1901035> (дата обращения: 12.03.2017).
5. Демоз Л. Психонистория. Глава «Эволюция детства». URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Lloid/01.php (дата обращения: 13.03.2017).
6. Домострой. СПб., 1994 (серия «Литературные памятники»).
7. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. 2-е изд. Пг., 1915.
8. Лахути Н. Почему приемных родителей в США оправдывают после гибели российских детей. URL: <http://pravo.ru/interpravo/practice/view/81201/> (дата обращения: 12.03.2017).
9. Лиханов А.А. Система образования против прав ребенка. URL: <http://pravo.ru/interpravo/practice/view/81201/> (дата обращения: 12.03.2017).

10. Марутян С.А. Модернизация образования в контексте современных педагогических парадигм: Сб. научно-образовательных докладов и статей. Ереван, 2014.
11. Плисенко Н.В. Психологические основы семейного воспитания детей: Учебное пособие. Шуя, 2010.
12. Права человека в России. URL: <http://www.hro.org/lgbt> (дата обращения: 18.02.2017).
13. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей. М.; Воронеж, 2004.
14. Страны, где разрешены однополые браки. URL: proau.info/2013-g-strany-gde...odnopolye-braki/ (дата обращения: 03.03.2017).
15. Финляндия против русских родителей. URL: <http://repin.info/nacionalnyy-otvet/finlyandiya-protiv-russkih-roditeley> (дата обращения: 05.04.2017).

Е.Г. Трунова

Воспитание как культурная универсалия: семантический аспект

В статье проводится сравнительно-сопоставительный анализ понятия «воспитание» в русском и английском языках, рассматриваемое как культурная универсалия. Делается вывод о наличии существенных культурно-детерминируемых семантических отличий между этими коррелирующими понятиями, изначально имевших высокую степень общности семантики. Автор приходит к заключению о необходимости обращения к отечественной, а не зарубежной педагогической традиции для преодоления кризиса воспитания.

Ключевые слова: воспитание, кризис воспитания, культурная универсалия, воспитание как культурная универсалия.

Воспитание – одна из наиболее острых, сложных и запущенных проблем современной отечественной системы образования. Причины нынешнего кризиса воспитательной теории и практики многие исследователи видят в мировоззренческом вакууме и телеологической неопределенности, возникшими при крушении советского уклада жизни и сохраняющимися по сей день. В качестве одной из причин кризиса

также указывается методологическая необоснованность воспитания как специфической педагогической деятельности [4].

Терминологическая путаница, связанная с определением самого понятия «воспитание», а также неразработанные критерии оценки уровня воспитанности (как результата воспитания), отсутствие методологически обоснованной теории интеграции воспитания и обучения в реальном образовательном процессе – все эти явления одновременно выступают проявлениями кризиса теории воспитания, а также факторами, способствующими его углублению.

Истоки сложившегося положения вещей, по мнению академика РАО А.А. Вербицкого, нужно искать, обращаясь к более широкому историко-культурному контексту. Ученый указывает на традиционное разделение науки педагогики в классической образовательной парадигме, заложенной еще в XVII в. Я.А. Коменским, на две почти непересекающиеся ветви – теорию обучения (дидактику) и теорию воспитания – как одну из фундаментальных причин нынешнего кризиса воспитательной теории и практики [2].

Автором данной статьи уже был опубликован ряд работ историко-педагогической направленности, подтверждающих вышеизложенную идею А.А. Вербицкого об историческом размежевании воспитания и обучения – процессе, обусловленном как внешними (социальными), так и внутренними, собственно педагогическими, факторами. Анализ педагогических источников показал, что тенденция к обособлению обучения стала наиболее явственно проявляться в эпоху Возрождения, когда дидактическое содержание стало играть главенствующую роль и рассматриваться в качестве ключевого элемента образовательного процесса. Это и создало объективные предпосылки для изменения вектора развития педагогической мысли – выделению в отдельное теоретическое направление теории обучения (дидактики), с последующим ее доминированием в образовательном процессе.

В настоящее время, когда в российском обществе культивируются западные ценности, а в коллективном сознании формируется безусловный прагматический императив, отечественная система образования выраженно дидактоцентрична. Воспитание «вынесено за скобки» единого образовательного процесса во внеклассные и внеаудиторные формы работы с обучающимися. Проблема воспитания приобрела такую остроту, что уже на самом высоком государственном уровне признается дефицит духовных скреп и декларируется необходимость осуществления школой и иными образовательными учреждениями в полной мере не только обучающей и развивающей, но также и воспитывающей функций.

В основе глубокой реформы отечественного образования лежат инокультурные образцы и «лекала», свойственные европейской педагогической традиции. Учитывая, что на внедрение этих педагогических заимствований тратится много финансовых и человеческих ресурсов, представляется очевидным, что именно они рассматриваются гарантом преодоления кризисных явлений в отечественной педагогической теории и практики.

Между тем, возникают закономерные вопросы: способствует ли внедрение инородных педагогических элементов преодолению кризиса отечественной воспитательной теории и практики? Насколько эти инокультурные элементы близки по духу нашей культуре, соответствуют ли они менталитету и ценностям ее носителей, то есть нас с вами?

Для ответа на эти вопросы обратимся к лингвистической науке – к анализу семантики понятия «воспитание» в русском и английском языках. К понятию «воспитание», рассматриваемому не как педагогический термин, а как общеупотребительное слово, значение которого зафиксировано в словарях общей лексики. Точнее говоря, воспитанию как культурной универсалии – явлению, присущему всем известным человеческим культурам, независимо от локализации этих культур во времени и пространстве или их социального устройства.

Обратимся к идеям и представлениям о воспитании, зафиксированным в значениях родного языка. В современном русском глаголе *воспитывать* отчетливо прослеживается корень «питать», означающий «давать пищу», «кормить», «вскармливать». Схожий по звучанию корень наблюдается и в словах с аналогичной семантикой в других языках, например, *pitati* – «кормить», «питать» (чешский язык); *pitus* – «питание» (древне-индийский язык).

Логично считать, что глагол «воспитывать» первоначально означал заботу о детях, осуществляемую в рамках семьи. Это предположение подтверждается обращением к этимологическим исследованиям, которые фиксируют, что до конца XVII – начала XVIII вв. данный глагол выражал только физические значения «вскормить», «взрастить». Лишь в XVIII в. у глагола появляется новое значение, основанное на метафорическом переносе – «стараться об образовании, об умственном и нравственном развитии кого-нибудь», другими словами – «питать духовно» [3].

Толковый словарь живого великорусского языка, составленный В.А. Далем в середине XIX в., уже отражает это новое значение слова «воспитание» наряду с еще двумя. Приведем их все:

1) заботиться о вещественных и нравственных потребностях малолетнего;

2) вскармливать, возвращать (о растении), кормить и одевать до возраста;

3) научать, наставлять, обучать всему, что для жизни нужно [5, с. 254].

Стоит отметить, что составитель словаря маркирует второе значение как низшее, а третье как высшее. На сегодняшний момент семантическая структура данного глагола претерпела определенные изменения. Сохранились все три лексико-семантических варианта слова, трансформировавшись при этом содержательно.

Для определения современного толкования данной лексической единицы обратимся к словарям русского языка на электронных и бумажных носителях, раскрывающим значения слов. В значении «целенаправленное воздействие с целью физического и духовного развития» лексема «воспитание» отражается в большинстве лексикографических изданий. Например: «влияя, воздействуя на духовное и физическое развитие, дав образование, привив какие-либо навыки, правила поведения, растить ребенка» [7, с. 616]; «растить детей, воздействуя на их умственное и физическое развитие, формируя их моральный облик, прививая им необходимые правила поведения» [8]; «вырастить (ребенка), воздействуя на духовное и физическое развитие, дав образование, обучив правилам поведения» [11].

Во всех приведенных значениях можно выделить следующие общие компоненты семантики:

1) не указан источник воспитательного воздействия (из чего можно предположить, что функция воспитания возлагается сразу на несколько институтов: семью, образовательные учреждения, возможно и общество в целом);

2) объектом воспитательного воздействия является исключительно ребенок;

3) отмечается многовекторность воспитательного воздействия – духовное, физическое, умственное развитие ребенка;

4) внешнее проявление воспитания (правила поведения) поддерживаются духовной составляющей (моральный облик, духовное развитие);

5) при толковании лексемы «воспитание» преимущественно используются глаголы, относящиеся к группе «влияние/воздействие»: воздействовать, прививать, формировать, обучить, тем самым на абстрактном уровне языка утверждается объектная позиция воспитуемого, в последующем транспонируемая на позиции и педагога, и воспитуемого в реальном педагогическом процессе.

Воспитать, согласно сочетаемости и семантике русского глагола, можно не только ребенка, но и определенные качества, свойства, черты характера человека. В этом случае реализуется второе значение глагола

воспитать, а именно «путем систематического воздействия на кого-либо формировать характер, мировоззрение, наклонности» [8]. Например, *воспитать сильный характер, воспитать гражданина*. Наконец, третье значение глагола *воспитать*, дефинируемое в словаре как «развивать, внушать какие-либо чувства», реализуется в таких сочетаниях, как *воспитать чувство ответственности, воспитать любовь к Родине* и т.п.

Анализ всей совокупности значений глагола *воспитывать* указывает на то, что в семантике данной лексемы превалирует идея воздействия не на внешнюю поведенческую сторону человека, а на его глубинные внутренние структуры: характер, чувственно-эмоциональную сферу, систему ценностей, духовный мир.

А русскоязычное прилагательное *воспитанный*, означающее «отличающийся хорошим воспитанием, умеющий себя вести, обладающий хорошими манерами» семантически более сфокусировано на внешней поведенческой стороне, чем рассмотренный выше однокоренной глагол. Между тем, рассмотрение значения синонимов данной лексемы, приводимые в словарях, позволяют увидеть воспитанного человека двояко – как индивида, проявляющего как внешние, так и внутренние качества (табл. 1).

Таблица 1

Синонимы к лексеме «воспитанный»

Внешние качества	Внутренние качества	Внешние и внутренние качества
Вежливый	Благонравный	Культурный
Тактичный	Добронравный	Цивилизованный
Почтительный	Благопристойный	Интеллигентный
Предупредительный	Образованный	Развитый
Учтивый, обходительный	Участливый	Внимательный (к другим людям)

Теперь перейдем непосредственно к существительному «воспитание», которое в словарях общей лексики предстает не как педагогический термин, а скорее как общеупотребительное слово с более общим значением, отражающим обывательское, не строго научное представление о данном процессе.

Обратимся к энциклопедическому словарю Брокгауза и Ефрона, изданному в конце XIX в., авторы которого поясняют изначально

широкую семантику лексемы *воспитание*, обращаясь к работам выдающегося отечественного педагога К.Д. Ушинского: «Слово воспитание прилагается не к одному человеку, но также к животным и растениям, племенам и народам, то есть организмам всякого рода, и воспитывать, в обширнейшем смысле этого слова, значит способствовать развитию какого-нибудь организма посредством свойственной ему пищи, материальной или духовной» [12, с. 269].

Современные толковые словари русского языка фиксируют уже суженное значение этого слова. Сегодня данная лексема применима исключительно по отношению к людям, преимущественно детям. Воспитание в словарных статьях предстает в двух основных ипостасях – как процесс и как результат. Воспитание, прежде всего, это процесс целенаправленного воздействия на ребенка с целью развития у него определенных качеств личности, выработки определенного поведения.

Так, словарь Т.Ф. Ефремовой предлагает следующую дефиницию для раскрытия данного значения: «планомерное воздействие на умственное и физическое развитие детей, формирование их морального облика привитием им необходимых правил поведения» [6]. Словарь под редакцией С.А. Кузнецова толкует это значение как «процесс систематического, целенаправленного воздействия на духовное и физическое развитие личности в целях обучения, привития навыков поведения в обществе, формирования характера и его отдельных черт» [1]. Словарь Д.Н. Ушакова более лаконично определяет воспитание как: «систематическое воздействие на развитие ребенка» [9].

Все эти дефиниции фиксируют целенаправленный характер воздействия на ребенка и отражают выделенные и описанные выше общие семантические компоненты глагола *воспитывать*. Для уточнения «точки приложения сил воспитателя» используются словосочетания «прилагательное + существительное» типа *нравственное воспитание*, *эстетическое воспитание*, *патриотическое воспитание* и т.п., что позволяет детальнее очертить содержательный контур процесса воспитания. Для «локализации» места воспитания также служат прилагательные: *семейное воспитание*, *школьное воспитание* и т.п. Во втором же, «результативном» значении воспитание определяется словарями как навыки, привитые семьей и школой, проявляющиеся в общественной и личной жизни.

Не вдаваясь в терминологические дискуссии, относящиеся собственно к проблематике педагогической науки, отметим лишь, что в русском педагогическом дискурсе традиционно принято содержательно разводить термины «воспитание» и «обучение», а их объединенную семантику передавать понятием «образование». Так, А.А. Вербицкий образно

репрезентирует воспитание и обучение как две стороны одной медали и обосновывает необходимость их содержательной интеграции в образовательном процессе [2].

Обратимся теперь к трактовке понятия «воспитание» в англоязычной традиции. Имеющиеся в современном английском языке существительное *education* и глагол того же корня *educate* восходит к латинскому глаголу *educō*, означающему «вращивать», «производить», «кормить», «питать», «воспитывать». Очевидно сходство процессов семантического переноса в русском и английском языках при генерации значения «воспитывать»; в их основе лежит движение от конкретного к абстрактному понятию, базирующееся на метафоре. Первый толковый словарь английского языка, составленный Сэмюэлом Джонсоном и вышедший в свет в 1755 г., определяет глагол *to educate* как «выращивать», «вращивать», «формировать» (*to breed, to bring up youth*), а существительное *education* как формирование манер, вскармливание, взращивание (*formation of manner in youth, the manner of breeding youth, nature*) [13].

На сегодняшний день значения данных слов изменились, и по своему смысловому содержанию они приблизились к русским словам *образование, образовывать* = *давать образование*. Проиллюстрируем данное заключение фактическим материалом и приведем первое словарное значение глагола *to educate* из разных словарей: «to give intellectual, moral, and social instruction to (someone), typically at a school or university; when someone, especially a child, is educated, he or she is taught at a school or college» [12], «to teach or train es, through formal instruction at school or college, provide with education» [15, с. 407].

Все приведенные значения четко локализируют место действия (школа или колледж) и, используя при толковании преимущественно глаголы «обучать», «инструктировать», выдвигают на передний план интеллектуальное развитие ребенка, а не социально-поведенческий или морально-нравственный аспект. Во втором значении данный глагол предстает как синоним глагола *обучать*: «to teach or train esp, through formal instruction at school or college, provide with education», хотя стоит отметить, что это значение представлено лишь в отдельных словарях.

Приводимые же в словаре эквиваленты *up-brining, raising, breeding* (и однокоренные глаголы *to bring up, to raise, to breed*) относятся к деятельности, выполняемой по отношению к детям исключительно в семье, и, скорее, соответствуют русским эквивалентам «поднять на ноги», «вырастить» (*bring up* – дословно: поднимать наверх; *to raise* – поднимать; *to breed* – выращивать), подразумевая весь спектр деятельности по заботе о ребенке (кормление, присмотр, обучение базовым навыкам и т.п.).

Для передачи глагольных русских словосочетаний типа *воспитать уважение к старшим*, *воспитать нетерпимость к злу* и т.п. используются глаголы ряда: *to cultivate*, *to develop*, *to foster*, обладающие выраженным процессуальным значением, которое можно обобщенно представить как «развивать». Воспитание того или иного личностного качества или устойчивого отношения непременно требует длительного времени. Эта идея и передается семантикой английских глаголов. Словосочетания типа *воспитать патриота*, *воспитать гражданина* и т.п. передаются преимущественно посредством глаголов ряда *to shape*, *to mould*, *to form*, обладающих обобщенным значением «придавать форму». Данное значение подчеркивает воздействующий характер осуществляемой педагогической деятельности и объектную позицию воспитуемого.

Для полноты картины кратко рисуем семантическую структуру существительного *education*, приведенную в словаре общелитературного английского языка Collins COBUILD English Language Dictionary. Лексема *education* трактуется здесь как:

- 1) система обучения;
- 2) индивидуальный процесс познания;
- 3) результат формального и систематического учения;
- 4) предметная область науки со своими теориями, методами и т.п.;
- 5) сфера профессиональной деятельности, связанная с обучением [14].

Все значения слова, за исключением второго, подразумевают формализацию рассматриваемого процесса в рамках среднего или высшего учебного заведения, обозначенного в дефиниции словом *teaching* (*training*) – «обучение», да и во втором значении упоминаются лишь «знания» и «понимание», что также позволяет свести данное значение к собственно «обучению». По сути, в английском языке отсутствует аналог русского слова «воспитание», а отдельные его аспекты передаются словосочетаниями типа *character education*, *moral education* и т.п., которые не в полной мере покрывают всю семантику русского существительного *воспитание*.

Примеры наиболее частотных комбинаций с существительным *education*, отраженных в оксфордском словаре сочетаемости, полностью передают вышеописанную структуру значения слова. Из более пятидесяти приведенных вариантов различных словосочетаний лишь четыре могут быть соотнесены с русским эквивалентом *воспитание*: *all-round* – всестороннее, *religious* – религиозное, *sex* – сексуальное, *pre-school* – дошкольное (да и здесь скорее речь идет о более широком понятии – образовании). Все остальные четко отсылают читателей к значениям, коррелирующим в русском языке с понятиями «образование» или «обучение» [16].

В качестве эквивалентов для русского прилагательного *воспитанный* переводные словари предлагают следующие варианты: *well-bred* (= *very polite and having good manners* – вежливый, обладающий хорошими манерами), *well-mannered* – с хорошими манерами, *well brought up* (= *very polite because having been taught good manners* – очень вежливый, потому что обучен хорошим манерам). Большинство из эквивалентов указывают на исключительно внешнее проявление качества в виде хороших манер и совершенно не затрагивают глубинных личностных образований индивида.

Резюмируя все вышесказанное, можно сделать следующий вывод: несмотря на то, что первоначально семантические процессы, происходящие с глаголами *воспитывать* и *to educate* были весьма близки, в дальнейшем их значения существенно разошлись. Русский глагол *воспитать* и образованные от него однокоренные слова вобрали в себя широкое содержание, передающее морально-нравственные, социальные и поведенческие аспекты формирования личности ребенка и обособились от предметно-интеллектуальной деятельности (обучения). В английском же языке, напротив, глагол *to educate* развил более выраженный дидактический смысл, вытеснив на периферию значение, коррелирующее с этическими и социальными сторонами образовательного процесса.

В целом можно сказать, что значения русских слов *воспитать*, *воспитанный*, *воспитание* значительно шире, чем у их английских аналогов, значения этих слов отражают востребованность и ценность духовного начала в русской культуре при становлении личности ребенка и коллективных характер ответственности за результаты его развития.

Полагаем, что тот факт, что русский язык, русская культура, а также русские люди как их носители сумели пронести и сохранить зафиксированные в форме языковых значения представления о воспитании как о некоей необходимой усваиваемой ребенком морально-нравственной основе жизнедеятельности свидетельствует о том, что обращение именно к отечественным, а не западным педагогическим традициям дает ключ к разрешению противоречий и проблем современного воспитания.

Библиографический список

1. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С.А. Кузнецова. URL: <http://www.btslovar.ru> (дата обращения: 27.01.2017).
2. Вербицкий А.А. Воспитание в современной образовательной парадигме // Педагогика. 2016. № 3. С. 3–16.
3. Виноградов В.В. История слов: Около 1500 слов и выражений и более 5000 слов, с ними связанных. М., 1999.

4. Воспитание: современные парадигмы: Монография / А.К. Быков и др.; Под общ. ред. З.А. Багишаева и А.К. Быкова. М., 2006.
5. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. СПб., 1903. Т. 1.
6. Современный толковый слова русского языка / Под ред. Т.Ф. Ефремовой. URL: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/efremova> (дата обращения: 27.01.2017).
7. Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / Под ред. Л.Г. Бабенко. М., 1999.
8. Толковый словарь русского языка. URL: <http://www.vedu.ru/expdic/47275/> (дата обращения: 27.01.2017).
9. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/924994> (дата обращения: 27.01.2017).
10. Электронный словарь ABBY Lingvo. URL: www.lingvolive.com/ru-ru (дата обращения: 27.01.2017).
11. Энциклопедический словарь. URL: <https://slovar.cc/enc/slovar/1761900.html> (дата обращения: 27.01.2017).
12. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т. VII. СПб., 1890.
13. Johnson S. A Dictionary of the English language. London, 1755.
14. Collins COBUILD English Language Dictionary / J. Sinclair (ed.). London, Glasgow, Stuttgart, Klett, 1987.
15. Dictionary of English Language and Culture. Longman Group, 1992.
16. Oxford Collocation Dictionary for students of English. Oxford University Press, 2007.

М.Б. Акулов

Основные особенности познавательного интереса к деятельности спортивно-оздоровительной направленности

В статье обращено внимание на внеурочную деятельность спортивно-оздоровительной направленности как области целостного воспитательного процесса, где сохраняется и укрепляется здоровье подрастающего поколения, здоровье нации. Особое внимание автором уделено эмоционально-волевой сфере как основному компоненту активизации жизненной позиции личности.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, интерес к спорту, здоровье подрастающего поколения.

В Федеральном государственном образовательном стандарте внеурочной деятельности школьников уделено особое внимание; ей определено особое пространство, способствующее развитию у детей интереса к различным видам деятельности, желания активно участвовать в продуктивных, одобряемых обществом занятиях, что особенно актуально сейчас, когда дети не умеют найти себя в свободное время, в результате чего растет детская преступность, асоциальное поведение. Подчеркнуто, что она способствует всестороннему развитию личности в условиях эффективной организации целостного воспитательного процесса.

Кроме этого, тема сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения в рамках современной российской образовательной политики является одной из актуальных проблем. Поэтому, выступая на заседании Совета при президенте по развитию физкультуры и спорта, В.В. Путин заявил, что в настоящее время приоритетом является «развитие вкуса к здоровому образу жизни, к физкультуре, спорту с тем, чтобы наши подрастающие поколения были более здоровыми, ориентированными на активную жизненную позицию, способными бороться

за свои интересы, за интересы страны, чтобы это было площадкой, которая воспитывает нас в духе патриотизма, стремления добиваться наивысшего результата, стремления к победе. Именно в юности закладывается отношение к своему здоровью, привязанность к спорту и что самое главное – закладывается образ поведения, который определяет качество жизни человека и жизненного успеха человека» [7].

Большое внимание интересу как психолого-педагогической категории уделяли Б.Г. Ананьев, В. Н. Мясищев, Р.С. Немов, И.С. Пологудова и др. [1; 4–6]. Например, Б.Г. Ананьев указывает, что интерес характеризуется рядом определенных качеств: широта (круг интересов человека), глубина (степень интереса к какому-либо объекту), устойчивость (продолжительность сохранения интереса к какому-либо объекту), мотивированность (степень сознательности или случайности, преднамеренность интереса), действенность (проявление активности для удовлетворения интереса) [1]. По мнению И.С. Пологудовой, интерес – это тенденция, стремление, потребность личности заниматься данной деятельностью, которая приносит удовлетворение [6]. В.И. Щукина полагает, что в действительности интерес выступает перед нами как тенденция, стремление, потребность личности заниматься именно данной областью явлений, данной деятельностью, которая приносит удовлетворение, как «мощный побудитель активности личности, под влиянием которого все психические процессы протекают особенно интенсивно и напряженно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной» [8].

В свете сказанного перед педагогом стоит задача – обеспечить активизацию интереса учащихся к занятиям физическими упражнениями, стремление развивать необходимые для этого физические и психические качества и получать удовлетворение от этой деятельности. Интерес как психологический феномен представляет собой стремление, потребность личности заниматься именно той деятельностью, которая приносит удовлетворение; стимулирует позитивное отношение к окружающему миру, к его объектам, процессам.

Потребность в общении, тяга к спортивному коллективу и его руководителю, желание быть сильным и умение постоять за себя и других, необходимость отвлечься и разрядить нервно-психическое напряжение, избавиться от вредных привычек, повысить двигательную активность, выработать ответственность за будущее потомство являются очень сильными мотивами. Побудительными мотивами для занятий могут быть желание подражать авторитетным, успешным людям, следовать моде на здоровый стиль жизни, интерес к нетрадиционным видам физкультурно-спортивной деятельности, материальная заинтересованность

в случае достижения высоких спортивных результатов, желание быть готовым к требованиям избранной профессии, а может быть, получить «зачет» по учебной программе [3].

Ценностная ориентация выступает как способность избирательного отношения человека к материальным и духовным ценностям, система его внутренних установок, взглядов, убеждений, предпочтений, выраженная в поведении. К мотивам как побудительной деятельности человека, ради чего она совершается, можно отнести потребности и инстинкты, установки и идеалы, влечения и эмоции, а отношение личности к предмету, как к чему-то для нее ценному, привлекательному, составляет понятие «интерес». Содержание и характер интереса связаны как со строением и динамикой мотивов и потребностей человека, так и с характером форм и средств освоения действительности, которыми он владеет. Внутренним механизмом, определяющим поступательную динамику развития ценностных ориентаций учащихся к физической культуре и спорту, является функционирование сознания, диалектика связи потребностей и способностей, базирующиеся на функциональном состоянии организма. Их содержательная направленность выражается в системе отношений к избирательно предпочитаемым явлениям, суждениям, позициям, действиям и поступкам, содержанию и условиям, в которых осваивается и осуществляется учебная деятельность.

Основными условиями, обеспечивающими успех педагогического процесса по выработке ценностных ориентаций к физической культуре и спорту, являются: право выбора вида и характера нагрузки в процессе физкультурно-спортивной деятельности; саморегуляция оптимальной физической активности; сознательное управление своим поведением и деятельностью; установление уважительных взаимоотношений между субъектами образования; создание положительного эмоционального фона занятий, поддержка коллектива; обеспечение реализации физкультурных потребностей во внеучебное время.

Внеурочная деятельность является одним из основных организационных механизмов, обеспечивающих учет индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся. Она определяет состав и структуру направлений, формы организации, объем для каждого обучающегося или группы обучающихся на базе основных организационных моделей. Среди основных задач внеурочной деятельности – совершенствование процесса физического воспитания и пропаганды здорового и безопасного образа жизни. Принципы ее организации – свободный выбор на основе личных интересов и склонностей ребенка.

Спортивно-оздоровительное направление внеурочной деятельности обладает широкими возможностями воздействия на ребенка,

содействует раскрытию его индивидуальных особенностей, что существенно обогащает его личный опыт, знания о разнообразии социальной жизни, прививает интерес к занятиям спортом, физическому совершенству, здоровому образу жизни. Данное положение отмечено в ФГОС НОО, где сказано, что реализация полученных знаний, умений и навыков в практической социально и личностно значимой деятельности во внеурочное время должно обеспечить достижение личностных результатов.

Для воспитания устойчивого интереса и потребности к занятиям физической культурой и спортом существуют следующие педагогические условия достижения поставленной цели: повышение и стимулирование интереса к занятиям физической культурой и спортом, как результат этой деятельности – потребность в таких занятиях, осознание значения и пользы двигательной деятельности. Немаловажную роль здесь играет учет индивидуальных возможностей и особенностей личности, соответствие ее интересов и запросов [2].

Вместе с тем, проблема формирования спортивного интереса является важной и актуальной для детей. Обратимся к особенностям спортивного интереса детей младшего школьного возраста. Интересы к занятиям физической культурой и спортом бывают различными: укрепление здоровья, желание сформировать осанку, развить двигательные и волевые качества, повысить уровень физического развития и подготовленности и др. Степень интереса к физической культуре и спорту у детей характеризуется глубиной (проявление интереса к одному виду спорта), широтой (ко многим видам спорта), устойчивостью (длительность сохранения), мотивированностью (случайный или осознанный, преднамеренный интерес), действенностью (ребенок проявляет активность для удовлетворения интереса). Мотивы к занятиям физической культурой и спортом условно делятся на общие и конкретные. К первым можно отнести желание заниматься физической культурой и спортом вообще, каким видом физической культуры или спорта – безразлично. Ко вторым можно отнести желание ребенка заниматься любимым видом спорта, определенными упражнениями. Так, почти все дети отдают предпочтение играм. Когда интересы становятся более дифференцированными: одним нравится гимнастика, другим – бокс, третьим – легкая атлетика и т.д.

Базируясь на подходах В.И. Щукиной к характеристике структурных компонентов познавательного интереса (интеллектуальный, эмоциональный и волевой), мы выявили доминирующую роль эмоционального компонента, проявляющегося в положительном эмоциональном отношении к предмету проявления интереса, и волевого компонента,

выражающегося в умении сосредоточиться на предмете и применении волевых усилий для достижения поставленной цели [8].

Мотивы посещения занятий или уроков физической культуры, тренировок у детей разные. Те, кто доволен занятиями, уроками или тренировками, ходят на них ради своего физического развития и укрепления здоровья. Те, кто не удовлетворен, ходят на них ради оценок или чтобы избежать неприятностей из-за прогула, а тренировки вообще стараются не посещать. Мотивы занятий физической культурой, спортом могут быть связаны как с процессом деятельности, так и с ее результатом. В первом случае ребенок удовлетворяет свои потребности в двигательной активности, в получении впечатлений (чувство азарта, радости, победы). Во втором случае ребенок может стремиться к получению определенных результатов:

- 1) в самосовершенствовании (улучшение телосложения, развитие физических и психических качеств, укрепление здоровья);
- 2) в самовыражении и самоутверждении (быть не хуже, а лучше и сильнее других, стать отличным от другого пола и т.д.).

Таким образом, характер познавательных процессов и ценностных ориентаций детей в области физической культуры и спорта зависит от сферы личности ребенка, от влияния товарищей на мотивационную сферу, влияния родителей, учителей, воспитателей, занятий физической культурой и спортом.

Следует отметить, что в процессе занятий физической культурой и спортом дети могут быть как активными (когда все получается), так и пассивными (когда не получается) участниками. Нельзя допускать, чтобы в процессе занятия физической культурой и спортом дети были пассивными объектами воздействия. Они сами должны проявлять активность, направленную на овладение умениями и навыками посредством физической культуры и спорта. В связи с этим педагогу необходимо всеми имеющимися в его распоряжении средствами и способами обеспечить высокую социальную и познавательную активность ребенка, сформировать интерес к знаниям физической культурой и спортом. Целеустремленность ребенка к развитию у себя волевых, психических и физических качеств может вызывать у него чувство удовлетворенности от занятий. Важно при этом соблюдать дидактические принципы, которые предусматривают не только успешность обучения, но и укрепление здоровья детей, формирование у них интереса к физической культуре и спорту. Таким образом, познавательные интересы и ценностные ориентации детей, занимающихся физической культурой и спортом, представляют собой область деятельности педагога по физической

культуре, требуют специальной, целенаправленной организации его деятельности.

Таким образом, на наш взгляд, оптимальным способом формирования интереса к спорту у детей является целенаправленная внеурочная деятельность спортивно-оздоровительной направленности с менее жесткими временными и организационными рамками, которая способствует более эффективному приобщению учащихся к спорту, формирует их эмоционально-волевую и личностную сферу, прививает понимание важности и необходимости присутствия спорта в жизни.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М., 1980.
2. Зангиева М.Ж. Педагогические условия формирования у студентов устойчивого интереса к занятиям спортом и физической культурой // Совершенствование профессиональной и физической подготовки курсантов, слушателей образовательных организаций и сотрудников силовых ведомств: Материалы международной науч.-практич. конференции. М., 2014. С. 356–359.
3. Карпов В.Ю., Щедрин Ю.Н., Щеголев В.А. Физическая культура и спорт как факторы социализации студенческой молодежи // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2004. № 12. С. 215–218.
4. Мясичев В.Н. Психология отношений. Воронеж; М., 2011.
5. Немов Р.С. Психология. М., 2016.
6. Пологородова И.С. Теоретические подходы к изучению познавательного интереса в психолого-педагогической литературе // Молодой ученый. 2012. № 4.
7. Путин: развитие спорта поможет воспитать сильную молодежь в духе патриотизма. URL: <http://tass.ru/sport/>
8. Щукина В.И. Образовательный процесс в современной школе. М., 2004.

К.В. Скворцова

Словарный запас детей-монолингвов и детей-билингвов 6–7,5 лет (сравнительный анализ)

В статье описывается исследование словарного запаса, проведенное среди детей-билингвов 6–7,5 лет и детей-монолингвов того же возраста. Автор ставит своей целью проверить, насколько правдиво распространенное убеждение, что дети-билингвы владеют меньшим количеством лексических единиц по сравнению с их ровесниками-монолингвами. В статье описываются все этапы подготовки и проведения специального эксперимента, а также описан опыт зарубежных и отечественных коллег, проводивших подобные исследования.

Ключевые слова: дети-билингвы, дети-монолингвы, словарный запас билингвов, словарный запас монолингвов, речевое развитие билингвов и монолингвов.

Речевое развитие детей-билингвов последние десятилетия получило особенную актуальность в связи со все более увеличивающимся ростом их числа во многих странах. За время изучения явления билингвизма появились различные точки зрения, в том числе и сомнение в полноценном общем и речевом развитии билингвов по сравнению с монолингвами того же возраста.

Одной из аксиом в билингвологии является положение, что словарный запас билингвов на каждом из языков меньше, чем у их сверстников, которые говорят только на одном языке. В нашей работе мы решили проверить данное положение, проведя тестирование словарного запаса детей-билингвов 6–7,5 лет и их ровесников-монолингвов.

Для того что проверить словарный запас детей, нам необходимо выделить критерии оценки знания лексической единицы. Когда можно говорить, что ребенок знает слово, а когда – нет?

Американский лингвист и исследователь П. Нэйшн, который занимается исследованиям в методике преподавания английского как иностранного, выделил 8 критериев оценки знания лексической единицы носителем языка: знание семантики слова, разговорной формы, письменного образа, грамматической формы слова, частотность, ассоциативный ряд, стилистическую окрашенность или нейтральность слова, словосочетания (возможная сочетаемость слова с другим словом) [11].

Безусловно, словарный запас даже детей-монолингвов не может быть проверен по всем заданным параметрам. Например, дети могут не знать, как слово пишется, также могут не всегда чувствовать стилистическую окрашенность. У детей-билингвов возникают дополнительные трудности, помимо возрастных, – интерференция и нехватка языкового опыта.

Чтобы успешно провести тест на словарный запас, должны быть максимально исключены факторы, которые не связаны непосредственно со знанием языка, например, умение читать и писать, что особенно актуально в детской аудитории. Так, в аудитории детей 6–7 лет проблематично провести письменный тест, в данном случае предпочтительнее будет устная форма.

Одним из факторов, который необходимо учитывать, – длина теста. Это понятие было введено в начале XX в. Ч. Спирманом. Чем длиннее тест, тем больше слов мы можем протестировать. В.С. Аванесов отмечает: «Чем длиннее тест, тем больше в нем заданий. От числа заданий некоторым образом зависит точность педагогического измерения» [1]. Однако длина теста должна быть комфортна для тестируемого. Американский лингвист Н. Шмитт говорит о том, что для сохранения мотивации тест не должен занимать больше 5–10 минут [15]. Особенно актуально это положение в детской аудитории.

В работе нам было необходимо протестировать детей на владение активным и пассивным словарным запасом. Для этого мы проанализировали ряд работ зарубежных тестологов. В английской тестологии существуют листы английских слов [11]: первая 1000, 2000, 3000, 5000, 10 000. В каждом из этих листов собраны наиболее частотные слова. При проведении теста П. Найшн предлагает из тысячи выбрать около 60 слов. Предполагается, что если респондент знает все 60 слов, то он владеет 100%, т.е. 1000 слов, если он правильно отметит только 30, то он владеет 50% слов, т.е. около 500-ми словами. Для русского языка также составлены подобные листы. До проведения теста мы отобрали лексические единицы. Для исследования мы пользовались частотным словарем, который был составлен с опорой на частотный список лемм Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [4]. В отличие от английской тестологии, где составлен частотный список детской лексики, в русской тестологии такого списка нет. Однако в настоящее время в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина разрабатываются тесты для детей-билингвов.

Другой подход в проведении теста был реализован британским лингвистом П. Меара. Он предлагает, основываясь на листах Найшна, использовать в тесте также 60 слов, 40 из которых будут настоящими словами, а 20 – придуманными, но похожими на настоящие. Подобные

тесты активно используются для тестирования пассивного словарного запаса английского языка. Такие слова-ловушки помогут оценить, насколько правдивы ответы респондентов. Для более точного результата рекомендуется выполнить 3 теста, таким образом будут оценены 180 лексических единиц [3].

Для проведения теста нами были отобраны темы, которые актуальны для детской аудитории, затем мы выделили лексику по ассоциативному словарю. По частотному словарю расставили эти слова в порядке от простого к сложному, от часто употребительных до редко употребительных.

Второй подход, который может быть применим при отборе лексики, – использование частотного словаря с исключением слов, которые предположительно будут незнакомы детской аудитории (такие слова, как *президент* или *бар*, которые можно найти в первой тысяче слов частотного списка слов). Помимо частотного словаря мы использовали также словообразовательный, синонимов, антонимов, омонимов и ассоциативный словари.

После отбора лексики нам необходимо было выбрать форму теста. Для измерения пассивного словаря достаточно теста: знаю / не знаю. Однако для измерения активного словаря необходимо было составить тест, который будет провоцировать ребенка на использование того или иного слова. Необходимо также учитывать, что для детей важно, чтобы тест проводился в игровой форме и не был слишком объемным.

Различные формы теста подробно описаны зарубежными и отечественными тестологами. Известно, что формы теста бывают закрытого или открытого типов. Тесты закрытого типа предполагают готовые ответы, в открытом тестируемый сам должен дописать ответ. Для исследования пассивного словаря достаточно теста закрытого типа. Также для этих целей подойдет тест Ли Кронбаха (Cronbach, 1943), который предлагает дать тестируемому несколько описаний слова или предложений, в которых это слово употребляется, а испытуемому необходимо обозначить, можно так сказать или нет, правильно или нет (альтернативный выбор). Н. Шмитт предлагает использовать этот тест также для оценки владения другими значениями слова – полисемии [13].

Тесты открытого типа больше подходят для изучения активного словарного запаса. Они делятся на 2 вида: свободное изложение и дополнение. Для теста свободного изложения можно попросить испытуемого составить предложение с использованием заданного слова или описать заданный предмет, который обозначается этим словом. Для теста-дополнение можно попросить тестируемого вставить пропущенное слово, которое подходит по смыслу, или предложить заменить слово на синоним/антоним.

Мы провели два теста в детской аудитории детей-билингвов 6–7,5 лет, а также в аудитории детей-монолингвов того же возраста. Тестирование прошли 25 монолингвов и 25 билингвов. Оценивался как активный словарный запас, так и пассивный. Целью данных тестов было сопоставить количество слов в словаре детей-билингвов и детей-монолингвов.

Первый тест был составлен для оценки пассивного словарного запаса. Он состоял из 102 слов и был рассчитан на 5 минут. В этом тесте ребенку необходимо было отвечать «да, знаю» или «нет, не знаю». Слова для этого теста отбирались по частотному словарю с учетом возраста тестируемых. В тесте были слова, как из первой 1000 слов, так и из 7000 (по частотному списку) [5].

Дети-монолингвы из 102 слов не знали от 3 до 8, при этом 3 слова было неизвестно самому старшему мальчику в группе (7,5 лет), а 8 – самой младшей девочке (ровно 6 лет).

Дети-билингвы не знали от 9 до 26 слов из 102. При этом возраст не имел никакого значения. На наш взгляд, большое влияние оказала личная ситуация ребенка: моноэтническая семья или полиэтническая, родился ли ребенок в стране пребывания или нет и пр.

Чтобы подтвердить наши данные, мы провели в той же группе детей еще один тест, который также состоял из 102 слов, отобранных по частотному словарю. Результаты получились приблизительно такие же, как и в первом тесте (количество ошибок могло варьироваться до 2-х единиц).

Второй тест – определение активного словарного запаса. Время проведения – 5–7 минут. Ребенку предлагалось объяснить значение слова, подобрать антонимы (скажи наоборот) или синонимы (скажи по-другому). Тест был интегрирован в игру и выполнялся во время прохождения квеста. Детям выдали индивидуальные карты для поиска сокровища. Чтобы добраться до сокровищ, нужно было пройти 3 этапа заданий. При прохождении первого детям выдавались задания второго и т.д. В результате дети не концентрировались на самом тесте, что позволило им максимально спокойно выполнить задания.

Нам необходимо было изучить морфологическое и грамматическое развитие речи детей определенного возраста. Принципиально важна была точная периодизация усвоения морфем. Фундаментальным исследованием в этой области является работа А.Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи» [2]. Ученый подробно рассматривает становление языка в онтогенезе. Опираясь на данное исследование, мы отобрали слова с суффиксами *-ач*, *-к*, *-онок/енок*, которые усваиваются в норме в возрасте от 6 до 6,6 лет, а также слова с суффиксами *-ник*, который усваивается с 3,3 до 3,6, и суффикс *-тель*, который усваивается

с 3,9 до 5 лет. Также мы использовали такие слова общего рода, как *сирота* и *неряха*. Остальные слова являлись словами повседневного общения ребенка.

Слова общего рода детям-билингвам были незнакомы, в то время как их ровесники-монолингвы определили значения слов (только самая младшая участница не смогла определить значение слова *сирота*, однако она знала слово *неряха*).

Суффикс *-ач-* усвоен детьми-билингвами лишь частично: из 3-х предложенных слов (*силач, бородач, трубач*) детям (от 6 до 7,5 лет) было незнакомо по меньшей мере одно слово, а в большинстве случаев – 2–3 слова. Не смогли определить значения этих слов даже дети из моноэтнических русских семей. Их ровесники-монолингвы справились лучше: дети старше 6,6 лет без труда определили значения всех трех слов, самые младшие участники (от 6 до 6,4) определили значения 1–2 слов, что подтверждает исследования А.Н. Гвоздева.

При прохождении тестов дети-монолингвы часто давали слово в словосочетании. Например, *воздушный шарик* или *запускать воздушно-го змея*. Дети-билингвы таких связок не озвучивали. Если обратиться к критериям Нэйшна, которые мы упоминали в самом начале статьи, мы видим, что лексика билингвов не соответствует двум критериям из восьми: владение ассоциативным рядом и сочетаемостью слова. То есть мы определили, что детьми-билингвами лексика усвоена несколько хуже, чем их ровесниками-монолингвами.

С.Н. Цейтлин говорит о том, что «овладеть языком – это значит усвоить не только элементы языковых границ, но также правила их создания и употребления» [7]. Наше исследование показало, что у детей-билингвов проблема возникает с пониманием правил образования и использования определенных грамматических значений.

Обратившись к цифрам, мы увидим различия между детьми-монолингвами и детьми-билингвами. Дети-монолингвы владеют от 92 до 97% словарного запаса, а дети-билингвы – от 74,5 до 91%. Следовательно, мы предполагаем, что билингвы могут не владеть до 25% от словарного запаса их ровесников-монолингвов.

При анализе теста становится очевидным, что дети-монолингвы владеют приблизительно одинаковым набором слов, им были незнакомы одни и те же слова (*проспект, набережная, ягненок, будний, вить*), в то время, как у билингвов наборы незнакомых слов были различными.

При тестировании инофонов можно приблизительно предположить, какие слова на определенном уровне окажутся незнакомыми. Тестирование детей-билингвов показало, что усвоение языковых единиц происходит спонтанно, т.е. определить, какое слово будет знакомо ребенку,

а какое – нет, не представляется возможным. Так, ребенок с высоким уровнем владения русским языком мог не знать слова из первой 1000, а ребенок с более низким уровнем владения мог знать слово из списка 6000, но при это упустить слово из первой 1000. Такая особенность характерна для развития детской речи. Особенно остро это ощущается при работе с детьми-билингвами, т.к. часто родители (или только мама) – источник русского языка. Ребенок усваивает те лексические единицы, которые он слышит от взрослого. Язык усваивается в естественной среде и квазиестественной среде (когда родители занимаются с ребенком русским языком). Это существенно отличается от изучения языка в учебной среде инофонами и в полностью естественной среде монолингвами.

Наше исследование показало, что дети-билингвы, действительно, владеют меньшим количеством лексических единиц. Однако цифра эта может варьироваться. И словарный запас билингва во многом зависит не только от возраста, но и условий, в которых живет и воспитывается ребенок. Большинство протестированных нами билингвов показало результат, близкий к результату монолингвов. Однако качество владения лексическими единицами у билингвов существенно ниже, чем у монолингвов.

Библиографический список

1. Аванесов В.С. Теория и методика педагогических измерений: Материалы публикаций в открытых источниках и Интернет. М., 2005.
2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 2007.
3. Головин В.В. Измерение пассивного словарного запаса русского языка // Социо- и психолингвистические исследования. 2015. Вып. 3. С. 148–159.
4. Лебедева Л.А. Устойчивые сравнения русского языка: краткий тематический словарь. М., 2017.
5. Ляшевская О.Н., Шаров С.А. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). М., 2009.
6. Тиханов А.Н. Новый словообразовательный словарь русского языка для всех, кто хочет быть грамотным. М., 2014.
7. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2000.
8. Эльконин Д.Б. Детская психология: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/Edp-2007/Edp-001.htm#n5a> (дата обращения: 20.03.2017).
9. Beglar D. A Rasch-based validation of the vocabulary size test // Language testing. 2009. № 26. Pp. 1–22.
10. Meara P. EFL Vocabulary tests. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.717.2438&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 22.03.2017).

11. Nation P. Teaching and Learning Vocabulary. Boston: HeinleCengage Learning. 2013.
12. Laufer B., Nation I.S.P. A vocabulary size test of controlled productive ability // Language Testing. 1999. 16. Pp. 33–51.
13. Schmitt N. Researching vocabulary: a vocabulary research manual. Palgrave Macmillan, 2010.
14. Schmitt N. Size and depth of vocabulary knowledge: what the research shows. URL: [http://www.norbertschmitt.co.uk/uploads/pdf-\(431-kb\).pdf](http://www.norbertschmitt.co.uk/uploads/pdf-(431-kb).pdf) (дата обращения: 27.03.2017).
15. Schmitt N. Vocabulary testing: questions for test development with six examples of tests of vocabulary size and depth. URL: <http://www.norbertschmitt.co.uk/uploads> (дата обращения: 05.03.2017).

И.А. Яковенко

Формирование стратегий иноязычного смыслового чтения текстовой информации

В статье рассматривается вопрос формирования стратегий иноязычного смыслового чтения текстовой информации, дается определение понятий «иноязычное чтение», «смысловое чтение», «стратегии смыслового чтения». Автором также рассматривается проблема выделения основных этапов, методов и приемов работы с иноязычным текстом при обучении иноязычному смысловому чтению, а также приводятся примеры упражнений при работе с текстом на дотекстовом (pre-reading), текстовом (reading) и послетекстовом (post-reading) этапе работы. Обучение чтению по этапам работы с текстом необходимо проводить дифференцированно, в зависимости от уровня сформированности коммуникативных способностей чтения учеников.

Ключевые слова: иноязычное чтение, смысловое чтение, текст, восприятие текста, понимание текста, интерпретация текста, стратегии смыслового чтения.

В постоянно развивающемся, информационном обществе высокие требования предъявляются к восприятию и переработке информации, поток которой в начале XXI в. заметно увеличился. Важнейшим

и доступным способом получения информации, независимо от возраста и образования, является чтение.

В связи с увеличением объема и формата получаемой информации, обучение чтению в современных условиях становится актуальной проблемой и является составной частью методических технологий, позволяющих научить быстро и качественно воспринимать и обрабатывать большой объем информации, овладевать современными средствами и методами работы с текстом.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, чтение в современном информационном обществе носит «метапредметный» или «надпредметный» характер и относится к универсальным учебным действиям. В документе говорится о важности обучения чтению для успешного применения полученных знаний и умений в жизненных ситуациях и вводится понятие «смысловое чтение» [10].

Целью данной статьи являются рассмотрение чтения как процесса восприятия, осмысления, понимания и интерпретации полученной информации и определение понятия «смысловое чтение». В соответствии с целью статьи, нами выявлена проблема, которая заключается в выделении основных этапов, методов и приемов работы с текстом при обучении иноязычному смысловому чтению.

Начнем наше исследование с определения понятия чтения. В методике обучения иностранным языкам существует несколько определений данного понятия, которое еще называют иноязычное чтение, т.е. чтение на иностранном языке. Проведем анализ некоторых из них.

Согласно новому словарю методических терминов и понятий Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина, иноязычное чтение обозначается как один из рецептивных видов речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста, и входит в сферу коммуникативной деятельности людей [1, с. 295].

По мнению В.М. Филатова, чтение – это рецептивная речевая деятельность, которая складывается из восприятия и осмысления письменной речи. Решающую роль при чтении играют зрительные ощущения, т.к. информация поступает через зрительный канал [8].

Наряду с Филатовым, многие ученые (Н.Д. Гальскова, В.В. Рогова, Е.И. Пассов и другие) рассматривают чтение как один из самостоятельных видов речевой деятельности. И, следовательно, по утверждению В.В. Роговой, как в любой деятельности, здесь можно выделить мотив (это всегда общение или коммуникация с помощью печатного слова), цель (получение информации), условия деятельности (овладение графической системой языка и приемами извлечения информации) и результат (извлечение и понимания информации) [7].

Чтение рассматривается как вид речевой деятельности и, следовательно, связано с другими видами речевой деятельности (письмом, аудированием, говорением), развивать все эти виды деятельности необходимо во взаимосвязи.

По мнению Е.И. Пассова, все виды речевой деятельности тесно переплетаются друг с другом, иногда даже бывает невозможно провести четкую границу между ними. Поэтому в учебном процессе обучение чтению проходит во взаимосвязи с формированием и развитием умений понимать печатный текст, а после прочтения текста учащиеся могут высказать свое мнение по поводу его содержания. В то же время дифференцированный подход должен приниматься во внимание при отборе текстов для изучения, а также при выборе методов и подходов работы с ним [5].

С.К. Фоломкина считает, что чтение как вид речевой деятельности нацелено на получение информации из письменного текста и носит аналитико-синтетический характер, предопределяемый конкретной целью читающего [9].

З.И. Клычникова, В.В. Рогова говорят о том, что чтение состоит из двух процессов, связанных друг с другом:

1) процессы, связанные с «технической» стороной чтения (восприятие графических знаков и соотнесение их с определенными значениями);

2) процессы, обеспечивающие смысловую переработку полученной информации (эти умения приводят к пониманию текста как законченного речевого высказывания) [3; 7].

И, как правило, процесс обучения чтению идет по этим двум направлениям, что помогает в дальнейшем развить умения и навыки зрелого чтеца.

Понятие «чтение» обладает междисциплинарным характером и пересекается с философскими, психологическими, педагогическими, методическими и лингвистическими дисциплинами.

Многие психологи (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев и другие) рассматривают чтение как сложный вид психической деятельности, процесс восприятия и переработки текста, результатом которого является его понимание [4].

Чтение, по определению Н.Д. Гальсковой, представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность, складывающуюся из восприятия и понимания текста, причем самое совершенное чтение характеризуется слиянием этих двух процессов и концентрацией внимания на смысловой стороне содержания [2].

Безошибочное восприятие текста читателем служит основой для понимания прочитанного. Поэтому развитие понимания читаемого

тесно связано с развитием процесса восприятия. То есть это два взаимосвязанных процесса, которые следует развивать параллельно.

Как было сказано выше, большинство исследователей выделяют две стороны процесса чтения: техническую и смысловую. Овладение технической стороной в процессе чтения неизбежно приводит к овладению смысловой стороной, что, в конечном счете, является основной целью чтения. Таким образом, концентрация на смысловой стороне содержания как основной составляющей процесса чтения, вынуждает нас выделить так называемое смысловое чтение и определиться с этим понятием.

Что же такое «смысловое чтение»? Исходя из всего выше сказанного, можно определить смысловое чтение как вид чтения, которое нацелено на понимание смыслового содержания текста. Для этого необходимо понимать цель чтения и определить методы работы с текстом, в зависимости от данной цели, определить основную и второстепенную информацию, сформулировать главную идею текста.

Разбирая понятие «смысловое чтение», невозможно не определить цель смыслового чтения – как можно точнее понять содержание текста до малейших деталей и осмыслить полученную информацию. С помощью анализа текста научиться определять главную тему, предвосхищать содержание по заголовку текста, находить требуемую информацию, исключая лишнюю. Также научиться сопоставлять различные точки зрения, формулировать свою позицию по данному вопросу, понимать душевное состояние персонажей, сопереживать им. Такое вдумчивое чтение приводит к активации всех мыслительных процессов и развитию воображения [10].

Многие психологи (А.А. Леонтьев, З.И. Клычникова) подчеркивали, что при обучении чтению, направленному на понимание на уровне смыслов, взаимодействуют все мыслительные процессы (внимание, память, воображение, мышление), а также включаются эмоции, воля и установки читателя. Поэтому необходимо активизировать все психические процессы человека для осуществления сложных логических операций и перехода от слов к смыслу при работе с текстом. В связи с этим А.А. Леонтьев подчеркивал, что разные люди понимают один и тот же текст по-разному в силу своих индивидуальных особенностей и опыта [4].

В ходе нашей работы необходимо обратить внимание на фазы смыслового чтения для более эффективного применения стратегий смыслового чтения. На основе фаз речевой деятельности А.А. Леонтьева (фазы предварительной ориентировки, планирования, осуществления и контроля), были выделены фазы смыслового чтения, нацеленные на получение результата смыслового чтения.

Первая фаза смыслового чтения – восприятие текста. Для данной фазы характерна своеобразная расшифровка слов, фраз, предложений в общее содержание. Для этого можно исследовать заголовки, предположить главную идею текста по ключевым словам.

Вторая фаза – осмысление текста. Для нее характерны прогнозирование и установление смысловых связей, вычленение значимой информации, объяснение найденных фактов.

И последняя фаза – полное понимание и интерпретация текста. Для этой фазы характерно создание общего и собственного нового смысла, т.е. «присвоение» добытых новых знаний как собственных в результате размышления и интерпретации полученной информации [4].

Так как при обучении смысловому чтению необходимо формировать стратегии смыслового чтения, было определено понятие «стратегии смыслового чтения». По определению Н. Сметанниковой, стратегией является некий набор действий читателя по обработке различной информации. Стратегии смыслового чтения являются алгоритмом умственных действий и операций в работе с текстом.

Н. Сметанникова выделяет несколько типов стратегий смыслового чтения: предтекстовой деятельности, текстовой деятельности, послетекстовой деятельности, работы с объемными текстами, компрессии текста, общеучебные, развития словаря [6].

Сущность стратегий смыслового чтения состоит в том, что стратегия имеет отношение к выбору, функционирует автоматически на бессознательном уровне и формируется в ходе развития познавательной деятельности.

При работе с текстом обычно выделяют 3 этапа работы: дотекстовый (предречевые упражнения), текстовый (контроль понятия содержания), послетекстовый (контроль понятия важных деталей текста, анализ и оценка). Очевидно, по мнению Н.Д. Гальсковой, что послетекстовый этап будет присутствовать в том случае, когда текст рассматривается как средство формирования умений говорить и писать на иностранном языке [2].

На первом, дотекстовом этапе, задания предназначены для антиципации предлагаемого текста, для активизации прошлого опыта учащихся и знаний в той или иной области. Это упражнения по работе с заголовком текста, с именем автора, определение тематики текста на основе предположений и использования языковой догадки.

На втором, текстовом этапе, можно использовать задания, развивающие мышление учащихся, их умения анализировать, сравнивать события рассказа и поступки героев. А также задания, которые фокусируют внимание на содержании текста, помогая найти в нем основные элемен-

ты: место действия (*setting*), главных героев (*main characters*), проблему (*problem*), разрешение проблемы (*solution*), тему (*theme*) и нравственные ценности (*moral values*). Здесь можно использовать упражнение пирамиды, карта памяти, куда вписываются мысли, идеи, ключевые слова, высказывания по прочитанному тексту, также упражнения, в которых учащиеся сравнивают события, поступки, героев произведения.

Третий, послетекстовый этап предполагает использование ситуации текста в качестве языковой (речевой) содержательной опоры для развития умений в устной и письменной речи. На этом этапе можно рекомендовать следующие упражнения: придумай новый конец текста, напиши стихотворение к тексту, ответь на вопросы и другие.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что эффективным чтение будет в том случае, если читающий выбирает и использует соответствующие данному случаю приемы или стратегии смыслового чтения. В ходе овладения стратегиями смыслового чтения учащийся воспринимает текстовую информацию, «вникает» в ее смысл, интерпретирует ее и создает собственное суждение, что способствует развитию мышления учащихся, позволяет оптимизировать существующую традиционную систему работы с текстом, тем самым повышая в целом эффективность учебного процесса.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М., 2000.
3. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя. 2-е изд., испр. М., 1983.
4. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. М., 1994.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1997.
6. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности). М., 2005.
7. Рогова В.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя. М., 1991.
8. Филатов В. М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей. Ростов-н/Д., 2004.
9. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М., 1987.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2011.

Н.В. Бабкина

Особые образовательные потребности детей с задержкой психического развития в период начального школьного обучения¹

На основании анализа диапазона различий между младшими школьниками с задержкой психического развития по уровню и особенностям психического развития в статье описаны их основные группы, условно разделенные по проявлениям выраженности, характеру и структуре нарушения, когнитивному и мотивационному ресурсам обучаемости. Для выделенных групп конкретизированы особые образовательные потребности обучающихся, сгруппированные в отдельных, взаимосвязанных блоках в соответствии с видами деятельности, направленными на их удовлетворение.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, начальное образование, вариант развития, когнитивный и мотивационный ресурсы обучаемости, особые образовательные потребности, психолого-педагогическое сопровождение.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ) [12] образование детей с ОВЗ, в т.ч. наиболее многочисленной и неоднородной по составу категории школьников с задержкой психического развития (ЗПР), осуществляется с учетом и в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

¹ Исследование выполнено в рамках Государственного задания Минобрнауки РФ ФГБНУ ИКП РАО (№ 25.8968.2017/8.9 «Современная система медико-психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ дошкольного и школьного возраста»).

Степень нарушения психического развития при ЗПР может различаться, так же, как и мера ее компенсируемости, прогноз которой имеет вероятностный характер [4; 5]. Уровень психического развития ребенка с ЗПР, поступающего в школу, зависит не только от характера и степени выраженности первичного нарушения, но и от качества предшествующего (раннего и дошкольного) обучения и воспитания [1; 2; 7–10].

Диапазон различий в развитии детей с ЗПР достаточно велик: от незначительного, потенциально преодолимого отставания в развитии, которое, тем не менее, может приводить к существенным трудностям обучения, до выраженных и сложных по структуре нарушений развития когнитивной и аффективно-поведенческой сфер личности. Часть детей способна обучаться совместно с нормально развивающимися сверстниками при незначительной, но обязательной психолого-педагогической поддержке, включающей использование специальных приемов обучения, другая часть в процессе обучения нуждается в постоянной, систематической и комплексной (включающей медицинскую) коррекционной помощи.

С учетом указанных различий необходима дифференциация образовательных маршрутов, обеспечивающая охват всех детей с ЗПР образованием, соответствующим их возможностям и потребностям, и предоставление специальной помощи школьникам с ЗПР, включенным в общий образовательный поток.

Дифференциация образовательных маршрутов обучающихся с ЗПР (и, как следствие, специальных условий образования) должна соотноситься с выраженностью, характером и структурой нарушения психического развития, степенью дефицита познавательных и социальных способностей, осложняемого разного рода дисфункциями и эмоциональными проблемами. На этом основании представляется целесообразным разделение детей с ЗПР на три группы в соответствии с преобладанием или устойчивыми комбинациями перечисленных характеристик [8], что в значительной мере соотносится с содержанием задач коррекционно-педагогической практики и одновременно акцентирует внимание на вероятном генезисе тех или иных трудностей развития ребенка.

Группа А – дети с задержкой психического развития, в структуре которой на первый план выступают трудности произвольной регуляции деятельности и поведения и признаки общей социально-эмоциональной незрелости. Данные особенности определяют неравномерную либо недостаточную продуктивность познавательной деятельности. Нередко у этих школьников могут отмечаться негрубо выраженные дисфункции в сферах пространственных представлений, зрительно-моторной координации, а также признаки легкой органической недостаточности ЦНС,

выражающиеся в повышенной психической истощаемости, снижении умственной работоспособности и устойчивости к интеллектуальным и эмоциональным нагрузкам. Типичными являются парциальные трудности в овладении предметными знаниями. При этом общий уровень их интеллектуального развития приближается к возрастной норме. Дети удовлетворительно осваивают нормы школьного поведения, позволяющие им включаться в образовательный процесс в условиях фронтальной работы в классе. *Когнитивный ресурс* обучаемости детей достаточен для освоения цензового уровня образования в среде нормально развивающихся сверстников в те же календарные сроки. *Мотивационный ресурс* обучаемости и зона ближайшего развития ребенка¹, входящего в данную группу, раскрываются и корректируются в процессе обучения.

Группа В – дети с задержкой психического развития, в структуре которой на первый план выступает недостаточность развития регуляторной и когнитивной сфер, проявляющаяся на фоне нарушений корковой нейродинамики, снижения умственной работоспособности, высоко вероятных аффективно-поведенческих расстройств, затрудняющих усвоение школьных норм и адаптацию к школе в целом. Произвольная регуляция поведения и деятельности, как правило, сформированы у них значительно ниже возрастной нормы. Продуктивность образовательной деятельности часто избирательна и неустойчива, во многом зависит не только от уровня сложности заданий, но и от их субъективной привлекательности, а также от актуального эмоционального состояния ребенка. Достаточно типичными являются трудности в усвоении учебных дисциплин, обусловленные, помимо перечисленных выше особенностей организации деятельности, локальными нарушениями в структуре высших психических функций (нередко недостаточно сформированных в целом), различными недостатками развития речи. Характерна для них и задержка в социальном развитии. Трудности социального поведения, взаимодействия с людьми проявляются в косной, стереотипной реализации усвоенных социальных навыков без учета изменившихся обстоятельств и условий взаимодействия. В социальных взаимоотношениях они затрудняются в понимании контекста и подтекста происходящего в связи с незрелостью эмоционального развития, во многом определяющего

¹ Здесь и далее *зона ближайшего развития ребенка*, входящего в выделенную группу, понимается в контексте перспектив освоения образовательного стандарта при создании необходимых условий. Разделение на *когнитивный* и *мотивационный ресурсы обучаемости* предлагается впервые и имеет своей целью определение приоритетных ориентиров в построении программы психолого-педагогической работы с ребенком.

дефицит социально-перцептивных способностей. *Когнитивный и мотивационный ресурсы обучаемости* вариативны, но в целом ограничены. Зона ближайшего развития ребенка, входящего в данную группу, уточняется и корректируется в процессе обучения.

Группа С характеризуется значительно более низким в сравнении с возрастной нормой уровнем интеллектуального развития, которое по качественным характеристикам своей структуры (недоразвитие сложных форм мыслительной деятельности – категориального анализа, абстрагирования, обобщения, опосредствования) приближается к феноменологии легкой умственной отсталости и имеет отчетливые признаки церебрально-органической недостаточности. Познавательные процессы у этих детей характеризуются выраженным отставанием от условных нормативов развития, что в сочетании с нарушениями умственной работоспособности значительно снижает продуктивность деятельности в целом. На этом фоне проблемы саморегуляции выражаются не только в отчетливых трудностях удержания цели, планирования и контроля своей деятельности, но и в необходимости увеличения объемов стимулирующей, организующей, контролирующей помощи даже при поэтапном выполнении заданий. У этих школьников значительно затруднено формирование учебных навыков и навыков самостоятельной работы. Отмечаются значительные затруднения в освоении предметных областей, и в некоторых случаях программы отдельных учебных дисциплин остаются неусвоенными. Задержка в социальном развитии проявляется в еще более выраженных (по сравнению с предыдущей группой) проблемах взаимодействия со взрослыми и сверстниками, осложняемых различными нарушениями речевой коммуникации, трудностями ориентирования в предметном и социальном окружении, в понимании контекста и подтекста происходящего. *Когнитивный и мотивационный ресурсы обучаемости* детей существенно ограничены. Зона ближайшего развития ребенка, входящего в данную группу, определяется в процессе диагностического обучения.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, выраженность задержки развития и рекомендуемый вариант образовательного маршрута определяет психолого-медико-педагогическая комиссия. Тем не менее, школьный психолог (при условии его достаточной квалификации) должен провести собственную диагностику, чтобы:

- а) убедиться в точности и обоснованности диагноза;
- б) получить уточненное представление об индивидуальных характеристиках ребенка, которые следует учитывать, обеспечивая удовлетворение его особых образовательных потребностей [7–9].

Особые образовательные потребности (ООП) детей с ЗПР¹ [2; 3; 6; 11] в период начального школьного обучения, в соответствии с видами деятельности, направленными на их удовлетворение, могут быть условно распределены по следующим блокам.

1. *Особая организация образовательной среды и процесса обучения.* Данный блок включает ООП детей с ЗПР, обусловленные типологическими и индивидуальными особенностями их психофизического развития: особую пространственную и временную организацию образовательной среды и процесса обучения; индивидуальный подход к организации учебной работы с учетом особенностей усвоения информации и формирования навыков; специальный инструментарий оценивания достижений и выявления трудностей усвоения образовательной программы (академического компонента и компонента жизненной компетенции).

2. *Обеспечение коррекционно-развивающей направленности обучения.* Данный блок включает ООП, связанные с фрагментарностью представлений детей с ЗПР об окружающем мире, с трудностями выделения и осмысления потенциально доступных связей между объектами и явлениями окружающего пространства, с необходимостью специальной помощи в освоении различных предметных областей начального образования, в осмыслении и упорядочивании усваиваемых на уроках знаний и умений, в формировании универсальных учебных действий.

3. *Формирование саморегуляции.* Дефицит саморегуляции является неотъемлемой характеристикой задержки психического развития не только в выраженных, но и в легких ее формах. Все дети с ЗПР нуждаются в специальной работе по формированию способности к произвольной организации собственной деятельности, к осознанию возникающих трудностей; умения запрашивать и использовать помощь взрослого; в целенаправленном развитии самостоятельности при решении учебных и бытовых задач; в особой работе по формированию умения применять знания, полученные в ходе обучения, в повседневной жизни.

4. *Социальная адаптация и формирование жизненных компетенций.* Данный блок включает ООП детей с ЗПР, связанные с особенностями социально-эмоционального развития. Ребенок нуждается в специальной работе по формированию сферы жизненной компетенции, включающей

¹ Содержание термина «дети с особыми образовательными потребностями» органично отражает традиционное для отечественной дефектологии понимание ребенка с нарушениями в развитии как нуждающегося в «обходных путях» достижения тех задач культурного развития, которые в условиях нормы достигаются укоренившимися в культуре способами воспитания и принятыми в обществе способами массового образования (О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова).

развитие мотивационной сферы, средств коммуникации в условиях учебной деятельности и при спонтанном взаимодействии, стимулирование познавательной активности, побуждение интереса к себе, окружающему предметному и социальному миру.

5. *Индивидуализированное комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение.* Данный блок включает ООП детей с ЗПР, определяющие содержание психолого-педагогической помощи в восполнении дефицитов социального и когнитивного развития школьника, и, при необходимости, медицинской помощи, направленной на компенсацию нарушений деятельности центральной нервной системы и коррекцию поведения.

Для каждой из выделенных, в соответствии с вариантом развития, групп детей с ЗПР особые образовательные потребности конкретизируются и меняют акцент в зависимости от выраженности нарушения и организационных условий обучения.

Детям, относящимся к *группе А*, для успешного освоения начального образования в условиях инклюзии требуется систематическая психолого-педагогическая и организационная поддержка в следующих формах:

1) *обеспечение особой организации образовательной среды и процесса обучения*, предполагающее необходимость:

- специальной установки учителя на комфортное введение первоклассника с ЗПР в ситуацию школьного обучения в условиях инклюзии: налаживание эмоционального контакта с ребенком, поддержание в нем уверенности в том, что его принимают, ему симпатизируют, в том, что он успешен на занятиях; педагог должен стараться транслировать эту установку одноклассникам ребенка с ЗПР;
- специальных занятий по отработке форм адекватного учебного поведения, в частности, умения вступать в коммуникацию и взаимодействовать с учителем и одноклассниками, адекватно воспринимать похвалу и замечания;
- особой пространственной и временной организации образовательной среды и процесса обучения с учетом особенностей развития ребенка с ЗПР, выражающихся в повышенной психической истощаемости с сопутствующим снижением умственной работоспособности и устойчивости к интеллектуальным и эмоциональным нагрузкам;
- специальной подготовки ребенка к фронтальной работе на уроке: планирование обязательного периода перехода от индивидуальной инструкции к фронтальной; обеспечение непрерывного контроля становления учебно-познавательной деятельности, продолжающегося до появления самостоятельности в выполнении учеником учебных заданий;

- специального выбора для ребенка с ЗПР места в классе, обеспечивающего удобный контроль со стороны учителя и минимум отвлекающих факторов;
 - четкой пространственно-временной упорядоченности структуры уроков и пребывания ребенка в школе, обеспечивающей ему опору для самоорганизации, особенно на начальном этапе обучения;
 - индивидуального подхода: при представлении учебного материала в условиях классных занятий должны учитываться особенности усвоения информации и специфика выработки навыков при ЗПР; при организации самостоятельного выполнения ребенком учебных заданий требуется использование материала в формах, облегчающих его включение в самостоятельную работу, поддерживающих и организующих ее; при осуществлении контроля усвоения программного материала для ученика должны создаваться необходимые организационные условия и применяться специальная система оценивания достижений;
- 2) *обеспечение коррекционно-развивающей направленности обучения* предполагает необходимость:

- специальной педагогической помощи в освоении предметных областей начального образования, вызывающих особые трудности у детей с ЗПР: при освоении состава числа, овладении навыками письма, понимании смысла прочитанного, формировании представлений об окружающем мире и др.;
 - индивидуальных занятий с ребенком с целью контроля усвоения им нового учебного материала на уроках и оказания при необходимости индивидуальной коррекционной помощи в освоении программы по отдельным учебным дисциплинам с использованием специальных методических приемов и коррекционных подходов;
 - помощи в развитии ребенка как активного субъекта учебной деятельности, способного во взаимодействии с учителем планировать, контролировать, адекватно менять стратегию работы, переносить освоенные универсальные учебные действия из одной предметной области в другую;
 - введения для детей с ЗПР специальных разделов коррекционного обучения, способствующих преодолению фрагментарности представлений об окружающем мире, отработке различных средств коммуникации;
- 3) *формирование саморегуляции* предполагает необходимость:
- учета специфики саморегуляции детей с ЗПР, обеспечения специальной помощи ребенку в осознании и преодолении трудностей саморегуляции на протяжении всего учебно-воспитательного процесса;
 - специальной работы по формированию у ребенка способности к самостоятельной организации собственной деятельности, осознанию

возникающих трудностей, умения запрашивать и использовать помощь взрослого, умения принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, умения планировать свою деятельность, контролировать и справляться с разнообразными учебными заданиями самостоятельно;

4) *социальная адаптация и формирование жизненных компетенций* предполагают необходимость:

- помощи, направленной на адаптацию к школе, обучение формам взаимодействия со сверстниками и взрослыми в различных ситуациях (деловой и неформальной коммуникации, в чрезвычайных ситуациях и т.д.);
- специальной помощи в упорядочивании и осмыслении усваиваемых знаний и умений, специальной работе по формированию умения применять знания, полученные в ходе обучения, в повседневной жизни;
- специальной работы по развитию самосознания ребенка с ЗПР: помощи в осмыслении, упорядочивании и дифференциации индивидуального жизненного опыта; в проработке впечатлений, воспоминаний, представлений о будущем; в развитии способности планировать, принимать решения, осмысливать причинно-следственные связи в происходящем, оценивать свои поступки и прогнозировать их последствия;

5) *индивидуализированное комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение* предполагает необходимость:

- занятий со специалистами, направленных на компенсацию недостатков психосоциального развития и коррекцию дисфункций, затрудняющих учебно-познавательную деятельность;
- психологического сопровождения, оптимизирующего взаимодействие ребенка с педагогами и соучениками, семьи и школы и являющегося обязательным для ребенка с ЗПР, обучающегося в начальной школе в условиях инклюзии.

Большинство учащихся, входящих в *группу В*, характеризующихся более выраженными нарушениями психосоциального развития, на момент достижения школьного возраста не *готовы к инклюзивному образованию*. Имея сходные с учениками предыдущей группы особые образовательные потребности, они нуждаются в усилении коррекционной составляющей образовательной программы, увеличении внимания к формированию саморегуляции и сферы жизненной компетенции, содержанию психолого-медико-педагогического сопровождения. Таким детям требуется систематическая психолого-педагогическая (при необходимости медицинская) и организационная поддержка в следующих формах:

1) *обеспечение особой организации образовательной среды и процесса обучения*, предполагающее необходимость:

- специальной установки учителя на комфортное введение детей с ЗПР в ситуацию школьного обучения: налаживание эмоционального контакта, пробуждение в детях уверенности в их способности успешно справляться с заданиями, формирование учебной мотивации и стимулирование познавательной активности;
- специальных занятий по отработке форм адекватного учебного поведения, в частности, соблюдения дисциплины (исключающей перемещения по классу без разрешения учителя, выкрики с места, перебивание отвечающего и т.д.), умения вступать в коммуникацию и взаимодействовать с учителем и одноклассниками (в частности, обратиться за помощью при затруднениях в учебном процессе), адекватно воспринимать похвалу и замечания;
- особой пространственной и временной организации образовательной среды и процесса обучения с учетом особенностей развития детей с ЗПР, обусловленных органическими и/или функциональными нарушениями деятельности ЦНС и выражающихся в низкой саморегуляции, повышенной психической истощаемости, сниженной умственной работоспособности и недостаточной устойчивости к интеллектуальным, эмоциональным и психофизиологическим нагрузкам;
- специальной подготовки детей к фронтальной работе на уроке: планирования обязательного периода перехода от индивидуальной инструкции к фронтальной; обеспечения каждому ученику дифференцированной организационной помощи и непрерывного контроля становления учебно-познавательной деятельности, продолжающегося до появления самостоятельности в выполнении учебных заданий;
- четкой пространственно-временной упорядоченности структуры уроков и пребывания детей в школе, обеспечивающей им опору для самоорганизации;
- специальной организации поведения на перемене, вовлечения детей в занятия, позволяющие им отдохнуть и включиться во взаимодействие со сверстниками;
- учета особенностей усвоения информации и специфики выработки навыков при представлении учебного материала в условиях классных занятий (пошаговое предъявление материала, активное использование зрительных опор, актуализация личного опыта ребенка и т.д.);
- использования при организации самостоятельного выполнения детьми учебных заданий материала в формах, облегчающих их включение в самостоятельную работу, поддерживающих и организующих ее;
- создания особых организационных условий и применения специальной системы оценивания достижений при осуществлении контроля усвоения программного материала;

- в случае инклюзивного обучения ребенка с умеренной ЗПР – создания специальных условий, обеспечивающих ему комфортное нахождение в среде нормально развивающихся сверстников и индивидуализированную помощь и контроль со стороны учителя (см. соответствующий блок особых образовательных потребностей для группы А);

2) *обеспечение коррекционно-развивающей направленности обучения* предполагает необходимость:

- использования в процессе обучения детей специальных методических приемов и коррекционных подходов, способствующих эффективному усвоению ими учебного материала;
- специальной педагогической помощи в освоении основных предметных областей начального образования, целенаправленном формировании читательских умений, педагогической поддержки перехода от ситуативной речи к контекстной и преодоления трудностей понимания условий текстовой задачи, расширения и дифференциации представлений об окружающем предметном и социальном мире и т.д.;
- целенаправленного формирования универсальных учебных действий и способности к их активному применению и переносу из одной предметной области в другую;
- введения специальных разделов коррекционного обучения, направленных на преодоление или ослабление проблем в познавательном и эмоциональном развитии, гармонизацию личности и межличностных отношений, коррекцию недостатков саморегуляции, формирование учебной мотивации, отработку средств коммуникации;

3) *формирование саморегуляции* предполагает необходимость:

- учета специфики саморегуляции детей с ЗПР, оказания им специальной помощи в организации деятельности, в осознании и преодолении трудностей саморегуляции на протяжении всего учебно-воспитательного процесса;
- специальной работы по формированию у ребенка способности к самостоятельной организации собственной деятельности, осознанию возникающих трудностей, умения запрашивать и использовать помощь взрослого, активизации самостоятельности в решении учебных и бытовых задач;
- специальной работы по формированию умения ставить цели и следовать им в учебной деятельности, умения планировать и контролировать свою деятельность;

4) *социальная адаптация и формирование жизненных компетенций* предполагают необходимость:

- помощи в освоении социально одобряемых норм поведения, исключаящем закрепление дезадаптивных черт и отклонений в формировании

нии личности; создания установки на избегание конфликтов и обучения доступным способам их конструктивного разрешения;

- помощи, направленной на адаптацию к школе, обучение формам взаимодействия со сверстниками и взрослыми в различных ситуациях, умение выбирать соответствующие им формы коммуникации и пренебречь усвоенными правилами при возникновении неотложной ситуации, требующей немедленного обращения;
- эмоционально-смыслового комментария, специальной помощи в упорядочивании и осмыслении усваиваемых знаний и умений, специальной работы по формированию умения применять знания, полученные в ходе обучения, в повседневной жизни;
- специальной работы по развитию самосознания ребенка с ЗПР: помощи в осмыслении, упорядочивании и дифференциации крайне неполного и фрагментарного индивидуального жизненного опыта, преодолении ситуативности, однозначности, поверхностности восприятия и понимания происходящего с ребенком и вокруг него; в проработке впечатлений, воспоминаний, представлений о будущем; в развитии способности планировать, принимать решения, осмыслять причинно-следственные связи в происходящем, оценивать свои поступки и прогнозировать их последствия;
- определения для каждого ребенка вида деятельности, в которой он может быть успешным, и использования выявленных способностей для формирования позитивного самоотношения;
- специальной помощи ребенку в осознанном контролировании своего психофизического состояния, научении его своевременно и адекватно сигнализировать взрослым об изменении самочувствия или о неудобствах, возникающих в процессе учебной деятельности;

5) *индивидуализированное комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение* предполагает необходимость:

- занятий со специалистами, направленных на преодоление различных дисфункций психосоциального и речевого развития школьника с ЗПР;
- ограничения психофизиологических нагрузок в пределах индивидуальной переносимости ребенка; медицинского сопровождения с учетом показателей общего состояния здоровья и функционального состояния центральной нервной системы;
- психологического сопровождения, оптимизирующего взаимодействие ребенка с педагогами и соучениками, семьи и школы и являющегося обязательным для ребенка с ЗПР, обучающегося в начальной школе как в специальных условиях, так и в условиях инклюзии.

Учащиеся, входящие в *группу С*, характеризующиеся уровнем интеллектуального развития, приближающимся к легкой умственной

отсталости и имеющие отчетливые признаки церебрально-органической недостаточности, должны обучаться в *условиях специального образования*. Многочисленные дисфункции, зачастую сопровождающиеся общей соматической ослабленностью ребенка, обуславливают наличие дополнительных – в сравнении с рассмотренной выше группой В – образовательных потребностей. Главная особая образовательная потребность детей, входящих в эту группу, потребность в периоде диагностического обучения, позволяющего определить реальный образовательный потенциал ребенка: способность освоения цензового уровня или необходимость перехода на нецензовый.

Таким детям требуется систематическая психолого-медико-педагогическая и организационная поддержка в следующих формах:

1) *обеспечение особой организации образовательной среды и процесса обучения*, предполагающее необходимость:

- разнообразного и систематического стимулирования развития учебной мотивации, познавательной активности;
- постепенного и индивидуально дозированного введения ребенка в ситуацию обучения в классе, регулируемого в соответствии с его возможностями справляться с усталостью, пресыщением и перевозбуждением;
- индивидуальной помощи (особенно в первое время) в ориентации в пространстве школы и в организации школьной жизни;
- особой пространственной и временной организации образовательной среды и процесса обучения с учетом тяжести нарушения и индивидуальных возможностей ребенка с ЗПР, его умственной работоспособности, устойчивости к интеллектуальным, эмоциональным и психофизиологическим нагрузкам;
- специальной организации рабочего места ребенка, позволяющей учителю уделять ему индивидуальное внимание и своевременно блокировать попытки неадекватных действий во время урока;
- использования общих здоровьесберегающих технологий на уроках и режимных ограничений вне учебной деятельности;
- постоянной организационной помощи и непрерывного контроля становления учебно-познавательной деятельности ребенка до появления умений принимать и сохранять цели, заданные в конкретных видах учебных заданий, а также мотивации к самостоятельному выполнению доступных видов деятельности;

2) *обеспечение коррекционно-развивающей направленности обучения* предполагает необходимость:

- дифференциации организационных форм и педагогических приемов обучения с обязательным учетом индивидуальных особенностей

и возможностей ребенка в процессе реализации его потенциальных возможностей и компенсации дефицитов познавательного и социального развития; индивидуальной коррекционной помощи в освоении образовательной программы (возможно, на уровне индивидуального учебного плана);

- максимальной индивидуализации обучения с оптимальным соотношением академического компонента и компонента жизненной компетенции;
- помощи в осмыслении ребенком приобретаемых учебных знаний как знаний, пригодных для применения в привычной повседневной жизни;

3) *формирование саморегуляции* предполагает необходимость:

- последовательного, целенаправленного формирования умений саморегуляции в условиях учебно-познавательной деятельности и организованного поведения: удержания цели деятельности, планирования действия, определения и сохранения способа действий, осуществления самоконтроля, оценивания результатов;

4) *социальная адаптация и формирование жизненных компетенций* предполагают необходимость:

- вовлечения ребенка в совместную деятельность на основе когнитивного осмысления и эмоционального восприятия происходящего, что является важным и для развития его жизненной компетенции, и для успешности в учебном процессе, и для социализации в целом;
- развития внимания детей к эмоциональным проявлениям близких взрослых и соучеников и специальной помощи в понимании взаимоотношений, чувств, намерений других людей;
- развития и закрепления простых, но адекватных навыков коммуникации, доступных форм делового взаимодействия и общения в разных социальных ситуациях;
- обучения ребенка сигнализировать взрослым об изменении самочувствия или о неудобствах, возникающих в процессе учебной деятельности;
- принятия во внимание возможной бытовой беспомощности и медлительности ребенка, связанной с задержкой развития навыков самообслуживания и жизнеобеспечения (в частности, трудностей с переодеванием, неумения задать вопрос или обратиться за помощью) и поддержки преодоления этих трудностей специальной коррекционной работой по развитию социально-бытовых навыков;
- поэтапного и планомерного расширения жизненного опыта ребенка и его регулярных социальных контактов с нормально развивающимися сверстниками;

5) *индивидуализированное комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение* предполагает необходимость:

– комплексного сопровождения, гарантирующего получение медицинской помощи, направленной на улучшение деятельности ЦНС и коррекцию поведения (как условий оптимизации педагогической работы с ребенком), а также специальной социально-педагогической и психологической помощи в восполнении дефицитов социального, эмоционального и когнитивного развития школьника.

Разумеется, специалистам образовательной организации, участвующим в обеспечении тех или иных видов коррекционной помощи, направленной на реализацию ООП, включенных в указанные выше блоки, недостаточно общего описания возможных потребностей ребенка, условий и способов их удовлетворения. Необходима разработка методических рекомендаций по организации дифференцированных образовательных условий, предполагающая: описание типичных проявлений тех или иных трудностей, возникающих в учебной деятельности, учебном и социальном поведении, в процессе коммуникации с окружающими; описание приемов, которые представляются эффективными в том или ином случае; определение возможной продолжительности работы в том или ином направлении (с учетом особенностей каждой из 3-х групп детей с ЗПР) и т.д. Но эта тема требует дополнительной разработки, планируемой в рамках нашего исследования.

В заключение необходимо отметить, что обобщенные по вариантам развития детей особые образовательные потребности не должны восприниматься как некие статичные образования: применительно к конкретному ребенку их следует рассматривать как динамическую систему, изменяющуюся в процессе обучения и сигнализирующую о необходимости своевременного, гибкого и адекватного вмешательства специалистов. Только в этом случае особые образовательные потребности способны превратиться из теоретического конструкта в систему ориентиров для создания гибких дифференцированных образовательных условий, необходимых для каждого ребенка с ЗПР.

Библиографический список

1. Бабкина Н.В. Оценка готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития. М., 2015.
2. Бабкина Н.В. Традиции отечественной научной школы дефектологии в современных подходах к образованию детей с ЗПР // Дефектология. 2016. № 5. С. 3–9.

3. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Ребенок с особыми образовательными потребностями // Альманах Института коррекционной педагогики. 2002. № 5. URL: <http://alldef.ru> (дата обращения: 12.03.2017).
4. Инденбаум Е.Л. Диагностика в контексте реализации стандартов образования детей с ОВЗ: проблемы и перспективы // Дефектология. 2016. № 4. С. 17–24.
5. Инденбаум Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2011.
6. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова. М., 2013.
7. Коробейников И.А. Современные задачи и проблемы дифференциальной диагностики нарушений психического развития в детском возрасте // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. № 3. С. 3–9.
8. Коробейников И.А., Бабкина Н.В. Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с ЗПР // Дефектология. 2017. № 2. С. 3–13.
9. Коробейников И.А., Бабкина Н.В. От вариантов развития детей с ЗПР к образовательным маршрутам // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. № 1. С. 20–23.
10. Коробейников И.А., Инденбаум Е.Л. Проблемы диагностики, коррекции и прогноза при организации сопровождения детей с легким психическим недоразвитием // Дефектология. 2009. № 5. С. 22–28.
11. Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования детей с задержкой психического развития. Проект / И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум, Н.В. Бабкина. М., 2013.
12. ФГОС начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утвержден приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598). URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn> (дата обращения: 17.11.2016).

А.В. Лобанова
М.А. Никитина

Изучение профессиональной ориентации детей старшего школьного возраста с умственной отсталостью

Анализируются профессиональные предпочтения и предрасположенности детей старшего школьного возраста с умственной отсталостью. В качестве показателей оцениваются профессиональная направленность, профессиональная компетентность, профессионально значимые личностные качества. Проводится количественно-качественный анализ эмпирических результатов.

Ключевые слова: профессиональная ориентация умственно-отсталых подростков, нарушение интеллектуального развития, ценностно-смысловая сфера личности, профессионально значимые особенности личности.

Профессиональная ориентация детей старшего школьного возраста с умственной отсталостью является крайне актуальной проблемой и требует тщательной проработки. Отсутствие единой системы квалифицированной профориентационной помощи, недостаточная разработанность методики профориентации и целенаправленного трудоустройства лиц с умственной отсталостью приводит к невостребованности данной категории граждан и резко снижает их социальную защищенность.

Объектами изучения в процессе профориентации при нарушениях в интеллектуальном развитии являются профессионально значимые особенности личности: профессиональные интересы, профессиональная направленность, склонности и способности, включая особенности интеллектуального развития; ценностные ориентации и смыслы деятельности, как учебной, так и профессиональной, здоровье, а также такие личностные особенности, как темперамент и характер [1].

На основе изучения специальной литературы разработана диагностическая программа. Ее сводная характеристика представлена в табл. 1.

Экспериментальная выборка включала в себя детей старшего школьного возраста с диагнозом умственная отсталость легкой степени – учеников 8 и 9 классов, возрастной состав испытуемых 16–18 лет.

Таблица 1

Диагностическая программа, направленная на изучение профессиональных предпочтений и предрасположенностей детей старшего школьного возраста с умственной отсталостью

Название методики	Авторы	Цель методики
Блок I. Методики для изучения профессиональной направленности		
«Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО)	Е.А. Климов	Отбор на различные типы профессий в соответствии с классификацией типов профессий Е.А. Климова. Можно использовать при профориентации подростков и взрослых
«Опросник профессиональных склонностей»	Л. Йовайши (модификация В.В. Резапкиной)	Выявление склонностей учащихся к различным сферам профессиональной деятельности: работе с людьми, практической, интеллектуальной, эстетической, планово-экономической или экстремальной
Блок II. Методики для изучения профессиональной компетенции		
«Матрица выбора профессии»	Г.В. Резапкина	Уточнение намерений в выборе своей профессии
«Опросник профессиональных установок подростков»	И.М. Кондаков	Оценка уровня формирования адекватных профессиональных установок
Блок III. Методики для выявления профессионально значимых качеств		
Тест «Смысловые ориентации» (СЖО)	Адаптирован Д.А. Леонтьевым	Исследование представлений старшеклассников о будущей жизни по таким характеристикам, как наличие или отсутствие целей в будущем, осмысленность жизненной перспективы, интерес к жизни, удовлетворенность жизнью, представления о себе как об активной и сильной личности, самостоятельно принимающей решения и контролирующей свою жизнь
«Ценностные ориентации»	М. Рокч	Исследование направленности личности и определение ее отношения к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, восприятие мира, ключевые мотивы поступков

Результаты проведенного опроса по методике «Дифференциально-диагностический опросник» Е.А. Климова позволяют сделать выводы: у 60% испытуемых наблюдается средне выраженный интерес к технической сфере, что, по классификации типов профессий Е.А. Климова, соответствует типу «Человек – техника», т.е. эта группа обучающихся с умственной отсталостью легкой степени ориентирована на создание, обслуживание и применение разнообразных технических механизмов и конструкций. 20% имеют средне выраженную склонность к профессиям типа «Человек – природа», т.е. эти старшеклассники с умственной отсталостью легкой степени ориентированы на все профессии, связанные с растениеводством, животноводством и лесным хозяйством. 20% имеют средне выраженную склонность к профессиям типа «Человек – человек», таким образом, они ориентированы на профессии, связанные с обслуживанием людей, с общением.

По результатам методики «Опросник профессиональных склонностей» Л. Йовайши (модификация В.В. Резапкиной) можно судить о склонностях к различным сферам профессиональной деятельности. Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод: по 20% испытуемых имеют ярко выраженную и средне выраженную склонность к экстремальным видам деятельности; 20% имеют средне выраженную профессиональную склонность к работе с людьми; 20% имеют слабо выраженную профессиональную склонность к работе на производстве; 20% не имеют конкретной склонности к какому-либо виду профессиональной деятельности.

Изучение намерений старшеклассников с умственной отсталостью легкой степени в выборе своей профессии позволило определить, что все испытуемые хотят работать в определенной сфере труда (финансы, человек, техника, растения, животные), заниматься определенным видом трудовой деятельности (управление, образование, конструирование, контроль, защита). 80% испытуемых получили объективные результаты, соответствующие их реальным возможностям и способностям, 20% испытуемых имеют неадекватные результаты, что свидетельствует о завышенной самооценке и недостаточном осознании своих возможностей.

Исследование структуры профессиональных установок, их адекватность и выраженность у учащихся позволило определить, что 60% испытуемых имеют средний уровень нерешительности в профессиональном выборе, 40% – высокий уровень, что свидетельствует об отсутствии у них четких представлений и критериев, касающихся профессионального развития, неуверенности и плохой информированности о мире профессий. У 60% испытуемых сформирован средний уровень

рационализма профессионального выбора, у 40% – высокий уровень. Следовательно, к процессу выбора будущей профессии старшеклассники такой категории относятся рационально и основательно. Все они оптимистичны в отношении своего профессионального будущего, что может быть связано с идеализацией, юношеским максимализмом, чувством избранности, с ощущением, что абсолютно все проблемы могут быть разрешены. 60% испытуемых имеют завышенную самооценку, 40% – осознают свои реальные возможности и способности. 100% старшеклассников с умственной отсталостью легкой степени имеют средний уровень зависимости в профессиональном выборе, т.е. их характеризует умеренный уровень социальной незрелости и зависимости от других людей.

Анализируя результаты исследования смысложизненных ориентаций испытуемых, можно сделать вывод: 20% – не имеют осмысленных целей в будущем; 40% – испытывают неудовлетворенность своей жизнью в настоящем и считают процесс своей жизни неинтересным, эмоционально обедненным и лишенным смысла; 20% опрошенных неудовлетворены прожитой частью жизни, считают прожитую жизнь малопродуктивной и недостаточно осмысленной; 20% респондентов имеют низкий показатель по субшкале «Локус контроля – Я», что свидетельствует о неверии возможности контроля событий собственной жизни; у 100% старшеклассников с умственной отсталостью легкой степени значения по субшкале «Локус контроля – жизнь» находятся в пределах нормы, что позволяет сделать вывод о том, что они в силах контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их. Однако показатели 40% испытуемых близки к нижней границе нормы, что говорит о недостаточной уверенности в своих силах; в целом, все испытуемые имеют средний уровень сформированности представлений о жизни. Большинство респондентов видят в своей жизни цели, воспринимают сам процесс жизни как интересный и насыщенный событиями, эмоциями, они достаточно удовлетворены прошедшим периодом жизни. Будущее видится им более интересным, чем прожитый период. Они считают, что жизнью можно управлять, но при этом не очень уверены в своих силах, считают, что не обладают достаточной свободой выбора. В целом, осмысленность жизни граничит с нижним уровнем нормы. Средний балл осмысленности жизни – 87. Это свидетельствует о недостаточном умении находить смыслы в собственной жизни, видеть перспективы в будущем.

Исследование ценностно-смысловой сферы старшеклассников с умственной отсталостью легкой степени выявило некоторые особенности ее развития: среди терминальных ценностей, объединенных

в содержательные блоки, большее предпочтение обследуемые отдают ценностям профессиональной самореализации и конкретным ценностям. Меньшие рейтинговые показатели соответствуют абстрактным ценностям и ценностям личной жизни.

На более высокие места среди терминальных ценностей респонденты ставят наличие хороших и верных друзей, продуктивную жизнь, познание, интересную работу, здоровье, любовь, общественное признание, развитие и материально обеспеченную жизнь. Менее важными считают красоту природы и искусства, жизненную мудрость, активную деятельную жизнь, уверенность в себе, развлечения, свободу, счастливую семейную жизнь, счастье других и творчество.

Так как ценности входят в структуру личности и определяют ее направленность, то можно утверждать, что учащиеся, принявшие участие в исследовании, в умеренной степени готовы к профессиональной самореализации, что соответствует особенностям развития старшего школьного возраста. Анализ результатов показал, что конкретные ценности являются более предпочтительными для старшеклассников, т.к. они более явно могут способствовать удовлетворению потребностей, чем абстрактные, которые в свою очередь являются наименее предпочитаемыми среди всех терминальных ценностей. Для учащихся гораздо более привлекательными являются здоровье, наличие хороших и верных друзей, т.е. то, что можно оценить непосредственно, в режиме «здесь и сейчас», чем красота природы и искусства, жизненная мудрость, т.к. эти категории невозможно измерить, и нет критериев, которые бы показали, насколько эти позиции важны для конкретного человека. Исключение составляют такие абстрактные ценности, как познание и любовь, которые занимают одни из лидирующих позиций среди терминальных ценностей. Это еще раз подчеркивает важность эмоциональных взаимоотношений для старших школьников.

По результатам исследования можно сделать вывод, что среди инструментальных ценностей, объединенных в содержательные блоки, на первом месте стоят конформистские ценности, ценности дела, ценности общения и ценности принятия других, что отражает такую возрастную особенность старшего школьного возраста, как реакция группирования, желание принадлежать к референтной группе сверстников. Отдав предпочтение ценностям дела, испытуемые продемонстрировали желание добиться успехов в будущей профессиональной деятельности. Менее важными являются ценности самоутверждения, альтруистические, этические и индивидуалистические ценности.

На более высокие места обследуемые поставили такие инструментальные ценности, как честность, эффективность в делах, воспитанность,

аккуратность, смелость в отстаивании своего мнения, самоконтроль, ответственность и высокие запросы. Менее предпочтительными оказались широта взглядов, жизнерадостность, исполнительность, образованность, рационализм, твердая воля, терпимость, непримиримость к недостаткам в себе и других и независимость.

Таким образом, можно заключить, что старшекласники с умственной отсталостью легкой степени не имеют ярко выраженных профессиональных интересов, неоднозначны в определении приоритетных направлений своей профессиональной деятельности, их интересы относительно будущей деятельности неопределенны и расплывчаты. Испытуемые не имеют ярко выраженных профессиональных склонностей. Следовательно, профессиональная направленность данной категории детей сформирована недостаточно.

Библиографический список

1. Егорычева И.Д. Ценностные ориентации как отношение подростков к миру и методика их диагностики // Мир психологии. 2011. № 4. С. 182–196.
2. Сорокоумова Е.А., Бобоеров З.Х. Психологические механизмы личностного самоопределения // Инициативы XXI века. 2014. № 1. С. 49–51.

С.Л. Буковский

Особенности обучения переводу будущих специалистов железнодорожного транспорта

Статья посвящена анализу специфики, актуальности и комплексности обучения специальному переводу студентов неязыкового вуза. Концепцией данной статьи является попытка проанализировать лингвистические и методические проблемы обучения переводу в сфере железнодорожного транспорта и предложить концепты обучения в виде базового, предметного, технологического, профессионально-педагогического и психологического аспектов. Автор статьи анализирует преимущество данного концепта и его важность в методике обучения иностранным языкам, предлагая детальный анализ содержания креативного обучения и функционирования его методических компонентов.

Ключевые слова: перевод в сфере железнодорожного транспорта, неязыковой вуз, специальный перевод, методика обучения переводу, цель обучения, специальная литература.

Новая эра в развитии транспортной отрасли коррелирует с новыми вызовами современности, стимулирующими рост потребностей в профессиональных коммуникациях без границ, в инновациях и креативных решениях.

Как область практической языковой деятельности перевод в сфере железнодорожного транспорта представляет собой один из видов специального перевода, имеющий объектом своей работы разнообразные железнодорожные материалы (организация перевозок и управление на железнодорожном транспорте, технология транспортно-логистических систем, международные перевозки на железнодорожном транспорте и т.д.).

Как учебная дисциплина перевод в сфере железнодорожного транспорта представляет собой предмет, рассчитанный на привитие обучающимся умений и навыков перевода письменной и устной речи на железнодорожные темы на базе изучения языковых особенностей русских и иностранных железнодорожных материалов (железнодорожной лексики, фразеологии, синтаксиса и стиля), а также принципов и техники перевода подобных материалов.

В отечественной традиции образования иностранный язык является обязательной дисциплиной во всех вузах страны. Умение читать и переводить литературу по специальности всегда было одной из задач вузовского курса иностранного языка. Но при этом перевод как вид лингвистической деятельности до сих пор расценивается как производная от приобретенных знаний иностранного языка [11, с. 60].

Основное внимание при обучении переводу обращается не на формы языка, а на функциональное содержание мысли, выраженной в конкретном речевом произведении. Именно поэтому, обучая переводу, нужно научить учащихся видеть за каждой фразой соотношенную с ней действительность, понятия, функцию речевого произведения, нужно добиться понимания ими инвариантности содержания мысли, реально существующей лишь в своих вариантах.

Таким образом, обучение любому переводу и профессионально-ориентированному переводу в том числе, необходимо начинать с краткого и посильного ознакомления учащихся с теоретическими основами перевода [10].

При работе со специализированной литературой (железнодорожная тематика) студенты неязыковых вузов испытывают затруднения в осуществлении адекватного перевода целого ряда синтаксических и лексических явлений. К основным трудностям данного плана можно отнести следующие:

- перевод подлежащих, выраженных существительными во множественном числе, которые омонимичны глаголам в третьем лице единственного числа;
- перевод сказуемых, составные части которых отделены друг от друга другими членами предложения (прерывистая предикативная синтагма);
- перевод синтаксических конструкций, в состав которых входят омонимические синтаксические компоненты (различные *ing*-формы и формы с окончанием *-ed*), которые внешне идентичны личным формам глагола [3];
- перевод генерализированных слов, которые могут иметь общеобразовательное и специализированное (железнодорожное) значение.

Указанные выше синтаксические и лексические трудности перевода железнодорожных текстов должны быть предметом специального обучения в неязыковом вузе железнодорожного профиля.

Следует также выделить определенные специфические характеристики, присущие научно-техническому переводу: безличностный характер, обусловленный их ориентированностью на группового адресата, а также отсутствие субъективной эмоциональности в силу того, что их адресанты, как правило, анонимны.

Их назначение состоит в передаче когнитивной (познаваемой) информации, и как следствие, они характеризуются отвлеченностью, логичностью, строгой последовательностью, четкой связью между основной идеей и деталями, точностью и объективностью, которые обеспечивают их ясность и понятность [6, с. 15].

В основе стиля английской научной и технической литературы лежат нормы английского письменного языка с определенными специфическими характеристиками [8, с. 12].

1. *Лексика*. Употребляется большое количество специальных терминов и слов не англосаксонского происхождения. Слова отбираются с большой тщательностью для максимально точной передачи мысли. Большой удельный вес имеют служебные (функциональные) слова (предлоги и союзы) и слова, обеспечивающие логические связи между отдельными элементами высказываний (наречия).

2. *Грамматика*. Используются только твердо установившиеся в письменной речи грамматические нормы. Широко распространены пассивные, безличные и неопределенно-личные конструкции. Большей частью употребляются сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, в которых преобладают существительные, прилагательные и неличные формы глагола. Логическое выделение часто достигается путем отступления от твердого порядка слов (инверсия).

3. *Способ изложения материала*. Основная задача научной и технической литературы – предельно ясно и точно довести информацию до читателей. Это достигается логически обоснованным изложением фактического материала, без применения эмоционально окрашенных слов, выражений и грамматических конструкций.

Как известно, мастерство технического перевода включает в себя отличное чувство родного языка, достаточно глубокое знание иностранного языка (грамматики, лексики, идиоматики), знакомство с теорией перевода и умение пользоваться переводческими приемами, а также владение фоновыми техническими знаниями (которые приобретаются в процессе обучения в вузе, на производстве либо путем самообразования). Кроме того, переводчик должен иметь представление о языковых

особенностях жанра, к которому принадлежит переводимый им текст, и справляться с переводческими задачами нелингвистического (неязыкового) характера [4, с. 15].

Однако чтобы стать профессиональным техническим переводчиком, одного мастерства недостаточно. Технический переводчик должен обладать еще и определенным характером, среди особенностей которого укажем способность к логическому мышлению, любознательность, наблюдательность, неиссякаемую жажду знаний, самокритичность. Нельзя не упомянуть также способность к работе с перегрузками, а, следовательно, физическую выносливость технического переводчика.

Следует помнить, что предметом профессиональной деятельности переводчика является текст по специальности, который может быть понят и переведен только при обращении к широкому контексту, в котором создавался данный текст. Так как текст является базовой составляющей специального дискурса и переводчик для понимания иноязычного текста должен привлекать максимальное количество факторов, обуславливающих создание последнего, представляется целесообразным включение в содержание обучения переводу специального дискурса, основой которого служит текст по специальности [2, с. 38].

При подготовке переводчика текстов по специальности используется подход, который определяет приоритеты процесса обучения – формирование профессиональной личности переводчика текстов по специальности, реализующего себя в процессе выполнения трудовой деятельности, т.е. формирование его профессиональной компетентности [Там же, с. 65].

Профессионализация должна пронизывать все этапы обучения. Для удобства ее можно разделить на раннюю, основную и углубленную («узкую»).

Раннюю специализацию нельзя понимать узко как изучение специальной терминологии в первый год обучения. Задача раннего этапа обучения – сформировать твердую языковую базу у студентов, т.е. лингвистическую компетенцию, без которой вообще говорить о какой-либо профессионализации невозможно. Но, с другой стороны, через формы и виды заданий, через определение тематики текстов, обучение должно быть четко ориентировано на единую образовательную цель – формирование профессионально значимых компетенций [7, с. 58].

По мнению автора статьи, цель обучения железнодорожному переводу должна представлять собой совокупность следующих взаимосвязанных и взаимообусловленных аспектов: базового, предметного, технологического, профессионально-педагогического и психологического.

Базовый аспект. Теоретические знания переводчика должны быть ориентированы на перевод текстов в определенной области знаний,

при этом все теоретические знания в области переводоведения: понятие перевода, виды перевода, «эквивалентность» и «адекватность», «стратегия перевода», методы и приемы и т.д. (все то, что традиционно предлагается студентам в рамках курса «Теория перевода»), – должны рассматриваться применительно к переводу текстов по специальности.

Следовательно, базовая составляющая профессиональной компетентности переводчика текстов по специальности включает [2, с. 37]:

- теоретические знания (основных понятий переводоведения и специфики данных понятий в процессе перевода текстов по специальности) и умение их использовать в процессе выполнения перевода;
- профессиональные знания (о структуре профессиональной деятельности переводчика, о профессиональной среде, в которой протекает данная деятельность) и умение их использовать в процессе выполнения перевода;
- процедурные знания (последовательность и оптимальные способы решения профессиональных задач, которые стоят перед переводчиком текстов по специальности) и умение их использовать в процессе выполнения перевода.

Профессионально-педагогический аспект целей обучения переводу специализированных текстов проявляется в формировании у студентов личностного отношения к усваиваемому материалу, потребностей и мотивов, связанных с будущей профессией, личных качеств, которые будут необходимы для выполнения профессионального перевода, т.е. формирование профессиональной компетенции студентов в области железнодорожного транспорта.

Переводчик или группа специалистов по переводу должны составлять и постоянно пополнять глоссарий на основе документов и прочих текстов, с которыми им приходится работать. С этой целью можно использовать программы редактирования текстов, а также практически буквальный перевод термина с кратким описанием его контекстуальных значений. Документация также должна находиться в соответствии с требованиями нормативных документов, а это означает необходимость ознакомления переводчика с терминологией органов нормативных и законодательных актов как на федеральном, так и на местном уровне [5].

Психологический аспект целей обучения профессиональному переводу представлен автором статьи в виде реализации креативного подхода, при котором креативность [1] можно определять как комплекс интеллектуальных и личностных характеристик, позволяющих студенту действовать в ситуациях новизны, неопределенности, неполноты исходных данных и отсутствия четкого алгоритма решения проблем при переводе.

Данное понятие может выступать как средство активизации выполнения профессионально-ориентированного перевода по специальности студентами железнодорожных специальностей.

Творческий компонент в переводе заключается в решении разнообразных переводческих проблем, главные из которых – выбор наиболее адекватного словарного межъязыкового эквивалента (из нескольких имеющихся) или поиск контекстуального межъязыкового соответствия, выражающего заданный в оригинале смысл (а также перевод безэквивалентной лексики). А основными задачами переводоведческих знаний являются:

- 1) системное и последовательное объяснение причин невозможности пословного перевода с одного языка на другой;
- 2) экспликация лингвоспецифичности средств выражения заданного смысла на уровне словаря, грамматики, синтактики, прагматики и концептики;
- 3) раскрытие главного требования к средствам выражения заданного смысла – идиоматичности/аутентичности;
- 4) систематизация межъязыковых соответствий и типов их асимметрии;
- 5) типологизация переводческих проблем и их решений [9, с. 40].

Самым значительным свойством творческого мышления является то, что оно состоит из элементарных шагов сознательного логического рассуждения. При этом составляющие его шаги принципиально отличаются от традиционного логического силлогизма целым рядом свойств.

1. Механизмы творческого мышления заключаются в сознательной интерпретации проблемной ситуации, в ее распознавании на метауровне, а не в простом ее восприятии как данное.

2. Интерпретация проблемы является не «свернутым», «скрытым» и силлогическим ее представлением, а явным, развернутым, дискурсивным.

3. Явное представление проблемы требует сознательного фокусирования внимания в первую очередь на формулировке проблемы и всего комплекса понятий, формирующих ее, и заключается в ее переформулировке.

4. Переформулировка проблемы заключается в ее разложении на комплекс взаимосвязанных понятий, что позволяет взглянуть на нее по-новому – творчески.

5. Творческая переформулировка проблемы состоит в привлечении/активации слабых связей – опосредованно связанных с понятиями, при помощи которых дается исходная формулировка проблемы,

и которые составляют систему сильных связей в соответствующей структуре знаний [9, с. 50].

Подводя итог анализа специфики перевода в сфере железнодорожного транспорта, следует подчеркнуть, что перед современным переводоведением стоит целый комплекс неисследованных, актуальных прикладных задач, связанных с дальнейшим изучением специального перевода и методики его обучения.

Библиографический список

1. Буковский С.Л. Творческий характер обучения устному речевому профессиональному общению на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе (экономический профиль) // Вестник Университета Российской академии образования. 2011. № 4. С. 54–60.
2. Гавриленко Н.Н. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации: Монография. М., 2008.
3. Головань Т.И., Дмитриева В.Д. О преодолении синтаксических трудностей при переводе с английского языка на русский // Научно-практическая конференция «Актуальные проблемы научно-технического перевода», Воронеж, 14–15 мая 1985 г.: Тезисы докладов Воронежского политехнического института. Воронеж, 1985. С. 18–26.
4. Климзо Б.Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы. 3-е изд., испр. и доп. М., 2011.
5. Литвинов А.В., Липатова В. В. Современная модель профессиональной компетенции переводчика в контексте системы подготовки переводчиков в российских языковых вузах // Вестник РУДН. Серия «Лингвистика». 2012. № 2. С. 13–31.
6. Мисуно Е.А. Письменный перевод специальных текстов: Учебное пособие. М., 2013.
7. Пичкова Л.С. Концепция формирования профессионально значимых компетенций в неязыковом вузе // Обучение иностранным языкам: от профессионализации к профессионализму: Материалы научно-методического межвузовского семинара 11 ноября 2009 г. М., 2010.
8. Пумпянский А.Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык. 2-е изд., испр. и доп. М., 1981.
9. Рябцева Н.К. Прикладные проблемы переводоведения: Лингвистический аспект: Учебное пособие. М., 2013.
10. Стрелковский В.М., Латышев Л.К. Научно-технический перевод: Пособие для учителей немецкого языка. М., 1980.
11. Татаринов В. А. Методология научного перевода: К основаниям теории конвертации. М., 2007.

Е.Ю. Васильева
М.В. Макарова

Мотивы включения и факторы успешности научно-исследовательской работы врачей

В статье актуализирована проблема мотивов включения и факторов успешности научно-исследовательской работы врачей. Представлены классификации факторов, включая подходы к изучению влияния психологических факторов на результаты научного познания. Проанализированы данные исследования, в котором методом анкетирования определялись мотивы включения и факторы успешности научно-исследовательской работы врачей. Описана структура обучающего модуля «Научно-исследовательская работа врача», построенного на основе модели смешанного обучения.

Ключевые слова: психологические факторы научно-исследовательской работы, мотивы обучения врачей, эффективность научно-исследовательской работы, непрерывное обучение врачей, факторы успешности научно-исследовательской работы врачей.

Постоянная нацеленность практического здравоохранения на улучшение качества оказания медицинской помощи, внедрение высокотехнологичной медицинской помощи населению, бурное развитие диагностических и лечебных методов и методик актуализирует проблему непрерывного профессионального развития врачей, в том числе посредством вовлечения в научно-исследовательскую работу (НИР), результатом которой могут быть патенты на изобретения, новые и усовершенствованные технологии в области диагностики и лечения пациентов и др. Между тем, обращение к годовым отчетам за 2016 г. ряда крупнейших лечебно-профилактических учреждений (ЛПУ), находящихся на территории г. Архангельска, показало, что в ГБУЗ АО «Архангельский клинический онкологический диспансер» работают всего 6 кандидатов медицинских наук из 74 врачей, т.е. 8,1%; в ГБУЗ АО «Первая городская клиническая больница им. Е.Е. Волосевич» – 17 кандидатов медицинских наук (8,6%) и 9 докторов медицинских наук (4,6%) из 197 врачей; в ГБУЗ АО «Архангельская городская клиническая поликлиника № 1» – 4 кандидата медицинских наук (3,6%), 1 доктор медицинских наук (0,9%) при общей численности врачей 112 человек. В ГБУЗ АО «Архангельская областная клиническая больница» –

22 кандидата медицинских наук (9,7%) и 11 докторов медицинских наук (4,9%) из 226 врачей. То есть, в среднем по вышеперечисленным ЛПУ процент врачей, имеющих ученую степень кандидата наук, составляет 7,5%, а докторов наук – 2,6%. Эти данные позволяют предположить, что вовлечение врачей в НИР не носит целенаправленный, системный характер, и, следовательно, их творческий и инновационный потенциал не используется в полной мере.

Из вышеперечисленного тезиса вытекают теоретическая и практическая задачи исследования мотивов, детерминирующих включение врачей в НИР и факторов, способствующих ее эффективности.

В словарях «фактор» (лат. *factor* – делатель, творец чего-нибудь) определяется как движущая сила, причина какого-нибудь процесса, обуславливающая его или определяющая его характер [1]. С целью исследования мотивов и факторов, детерминирующих включение врачей в НИР и определяющих ее успешность на современном этапе, мы обратились к научной литературе, чтобы выявить основные типы факторов и их классификации, провести диагностический эксперимент, а затем разработать программу, направленную на совершенствование компетентности врачей в области научно-исследовательской работы.

Анализ источников показал, что вопрос классификации факторов наиболее разработан в области социально-экономических наук, где исследуемые факторы могут быть классифицированы по разным признакам [2]. Так, например, по *степени воздействия на результаты деятельности* факторы делятся на основные и второстепенные. Выделяют *внутренние* и *внешние* факторы, т.е. такие, которые зависят и не зависят от деятельности данной организации. Для оценки деятельности факторы подразделяют на *объективные* и *субъективные*. По степени распространенности – делят на *общие* и *специфические*. По сроку воздействия на результаты деятельности различают факторы *постоянные* и *переменные*. Большое значение для оценки имеет деление факторов по характеру их действия на *интенсивные* и *экстенсивные*. Важным для нас стало положение о том, что если при анализе ставится цель измерить влияние каждого фактора на результаты деятельности, то их разделяют на *количественные* и *качественные*, *сложные* и *простые*, *прямые* и *косвенные*, *измеримые* и *неизмеримые*, а также то, что большинство изучаемых факторов по своему составу являются сложными, состоят из нескольких элементов. Однако есть и такие, которые не раскладываются на составные части. В связи с этим факторы делят на сложные (комплексные) и простые (элементарные). Одни факторы оказывают непосредственное влияние на результативный показатель, другие – косвенное.

По уровню *соподчиненности* (иерархии) различают факторы первого, второго, третьего и последующих уровней подчинения. Воздействие отдельных факторов на результивный показатель может быть определено количественно. Вместе с тем в научной литературе указывается на наличие целого ряда факторов, влияние которых на результаты деятельности не поддается непосредственному измерению, например, уровень подготовки кадров и др. Это факторы, которые относят к *латентным переменным*.

Мы полагаем, что на решение врача о включении в НИР оказывают влияние многие факторы. В каждом случае – это индивидуальный выбор личности, обусловленный внутренними и внешними мотивами и факторами. Исходя из анализа имеющихся научных классификаций, нами выделено две группы факторов, детерминирующих процесс решения врача о включении в НИР, которые включают как объективные, так и субъективные компоненты. В качестве факторов рассматриваются:

- *объективные внешние*, которые связаны с результатами модернизации практического здравоохранения, с наличием возможности заниматься НИР на рабочем месте, наличие условий для ее осуществления (обеспеченность реактивами, современными диагностическими установками); с социально-экономическими условиями труда и пр.;
- *объективные внутренние* факторы, связанные с индивидуальными характеристиками врача (возраст, потребности, профессиональные, научные интересы и т.п.);
- *субъективные внешние*, обусловленные отношением общества и государства к проблемам практического здравоохранения и медицине как науке; престижем наличия научной степени и научного звания у врачей, отношением профессионального сообщества к вопросу включения врачей в НИР и пр.;
- *субъективные внутренние*, отражающие индивидуальные научно-профессиональные предпочтения врача, его отношение к проблемам собственного непрерывного медицинского образования, опыт обучения в аспирантуре и опыт взаимодействия с преподавателями-учеными или врачами-учеными; опыт научной деятельности в лечебно-профилактических учреждениях, др.

Мы полагаем, что сложившаяся социально-экономическая ситуация (объективный внешний фактор) и ряд субъективных внешних и внутренних факторов не позволяют абсолютно всем врачам эффективно осуществлять НИР, что формально выражается в малой доле врачей, вовлеченных в НИР и отказе определенной их части от защиты диссертации в процессе работы над ней. Впрочем, это касается не только врачей. По данным И.А. Мосичевой, процент защиты диссертаций

аспирантами в срок обучения в 2014 г. (бюджетное обучение граждан Российской Федерации) составил 22,56%.

Нами было проведено исследование в 2015–2016 гг. на базе ГБУЗ АО «АКОД», ГБУЗ АО «1 ГКБ им. Е.Е. Волосевич», ГБУЗ АО «АГКП №1», ФГБУЗ «Северный медицинский клинический центр им. Н.А. Семашко ФМБА», ГБУЗ АО «Архангельская городская клиническая поликлиника № 2», ГБУЗ АО «АКОБ». Дизайн исследования – поперечное с применением интервью. Интервью проводилось в индивидуальной форме и включало для каждого респондента два вопроса: почему вы решили заниматься научно-исследовательской работой и почему вам удалось / не удалось защитить диссертацию?

В исследование вошло две группы: в первую ($n = 23$ чел.) были включены те врачи, которые успешно завершили программу обучения в аспирантуре или соискательство, итогом которого стала защита кандидатской (или докторской) диссертации в области клинической медицины. После защиты диссертации 30,4% респондентов продолжили лечебную деятельность в учреждениях здравоохранения, остальные – совмещают свою работу с преподаванием на клинических кафедрах в качестве внешних совместителей.

Вторая группа ($n = 16$ чел.) – практикующие врачи, которые в разное время планировали или занимались научно-исследовательской деятельностью, однако не смогли завершить программу обучения в аспирантуре или соискательство и не защитили диссертаций.

Цель интервью заключалась в том, чтобы определить мотивы и факторы, оказавшие влияние на включение врача в НИР и успешность защиты диссертации. Для анализа результатов интервью использовался качественный метод статистической обработки полученных результатов – контент-анализ.

Результаты исследования

При анализе причин (мотивации), побудивших соискателей к научной работе (группа 1), было установлено, что, в основном, это были субъективные внутренние факторы:

- 1) психологические (личные амбиции, стремление быть «не хуже других», потребность доказать что-либо, «я могу») – 22 чел. (95,7%);
- 2) желание достичь качественно новых и значимых результатов (в том числе, «сделать прорыв в науке») – 17 чел. (73,9%);
- 3) перспектива научного роста (работа на кафедре, дальнейшее занятие научной деятельностью) – 16 чел. (69,6%);
- 4) перспектива карьерного роста в практическом здравоохранении – 8 чел. (34,8%).

Во второй группе количество мотивов включения в НИР у врачей было почти в два раза меньше и в основном доминировали мотивы профессионального и личностного самоутверждения:

1) перспектива карьерного роста в практическом здравоохранении – 11 чел. (68,8%);

2) психологические (личные амбиции, стремление быть «не хуже других», потребность доказать что-либо, «я могу») – 10 чел. (62,5%).

Как было отмечено выше, к сожалению, не всегда научная работа практикующих врачей заканчивается успешной защитой диссертации. Исходя из анализа ответов респондентов второй группы на вопрос: «Какие факторы повлияли на решение отказаться от продолжения работы над диссертацией?», было установлено, что такое решение соискатели ученой степени принимали на разных этапах подготовки диссертации. Так, например, на этапе планирования научной работы 4 человека (25,0%) отказались от дальнейшего ее осуществления; 6 человек (37,5%) не смогли собрать данные для формирования базы исследования («не хватает времени и сил для сбора данных после напряженного рабочего дня»); на этапе статистической обработки данных 3 человека (18,8%) не смогли справиться с возникшими трудностями («не хватает знаний для работы в программе Statistic») и завершили свою «научную карьеру». Два соискателя (12,5%) испытывали серьезные затруднения на этапе представления научных данных (отсутствие необходимого количества публикаций в рецензируемых изданиях, «не владею научным стилем изложения материала») и еще один врач (6,3%) принял решение об отказе защищать диссертацию после неудачной апробации работы на заседании проблемной комиссии («не смог пережить критические замечания рецензентов»).

При обобщении ответов респондентов были выделены основные субъективные внутренние факторы отказа от дальнейшей научной работы, такие, как нехватка времени для сбора-анализа материала; расхождение во мнении с научным руководителем, которое сделало невозможным дальнейшее сотрудничество; неумение научного представления данных (научное письмо) и объективно внешние факторы (нехватка финансирования на проведение исследования) и, как следствие, потеря научного интереса к проводимому исследованию, отказ от защиты диссертации.

Обсуждение полученных результатов. Психологический анализ научной деятельности – вопрос, который находится в центре внимания философии науки в течение вот уже двух столетий. Суть его заключается в том, чтобы ответить на вопросы: Почему одни успешны и продуктивны в научной деятельности, а другие нет? Что определяет научный

результат – личность или условия, в которой осуществляется деятельность? Дискуссии в научном мире ведутся до сих пор, однако у исследователей нет единого мнения на предмет объяснения причин (факторов) успешности/неуспешности личности в научной деятельности. В западноевропейской философии утвердилась рационалистическая традиция, которая связывает научное познание с интеллектуальной способностью человека, а суть познавательного процесса отождествляет с умением оперировать понятиями, с правилами движения мысли, т.е. с логикой [4; 6].

Современные ученые отмечают роль в научном познании таких феноменов эмоциональной сферы, как любовь (упоение и даже страсть) к предмету научного исследования, к догадке, которая вдруг осенила, к избранной профессии и т.д. [4].

Ряд исследователей, признав включенность в познавательный процесс наряду с мышлением эмоций и воли, отрицают вклад двух последних элементов сознания в конечный результат – в научное знание [4; 5; 6]. По мнению таких авторов, эмоции и воля – психологическое сопровождение процесса познания, но не составная часть готового научного продукта. В своем исследовании при анализе факторов, оказывающих значительное влияние на результат научной деятельности, Ю.И. Мирошников полагает, что главным фактором является сама «личность ученого, его сознание, его навыки творческого труда и общения, его способность мыслить, эмоционально переживать события окружающей действительности, ставить и преследовать свои познавательные цели. Все другие элементы науки – материальные условия, институты, средства коммуникации – являются вторичными и зависимыми от творческих потенций ученого» [4]. Данные нашего исследования подтверждают этот тезис. Так, например, в первой группе у 73,9% респондентов был выявлен доминирующий мотив включения в НИР, связанный с получением нового значимого научного знания для практического здравоохранения. В то время как у респондентов второй группы все мотивы были связаны с потенциальной возможностью личного самоутверждения и карьерного роста. Возможно, что сочетание данных мотивов, без увлеченности соискателя процессом научного познания, в определенный момент становится фактором, явно недостаточным для преодоления трудностей объективного и субъективного характера, которые естественным образом возникают у каждого, кто занимается НИР. Результативность НИР, безусловно, определяется совокупностью индивидуальных особенностей человека, влияющих на успешность освоения этой деятельности и эффективность ее выполнения. Необходимость ее прогнозирования обусловлена наличием у человека устойчивых и существенных различий физиологических и психологических

свойств, а также уровнем подготовленности к осуществлению НИР. В комплексе факторов, обеспечивающих успешность НИР врачей, можно выделить: подготовленность к ней, особенности характера, уровень интеллектуального развития, эмоциональную устойчивость, адекватный уровень здоровья и развития психических процессов, формирование профессионально важных качеств.

Осуществление НИР врачом является сложным противоречивым процессом, имеет свои специфические особенности по сравнению с выполнением исследований в других областях научного познания, поэтому в целях минимизации негативных факторов объективного и субъективного, внешнего и внутреннего характера, нами был разработан универсальный обучающий модуль «Научно-исследовательская работа врача» (36 ч) для врачей различных специальностей, включенных в систему непрерывного медицинского образования. Цель данного модуля заключается в создании условий для формирования готовности врачей к осуществлению научно-исследовательской деятельности. Для обеспечения личностно-ориентированного обучения в условиях небольшого количества часов, отводимых на освоение модуля, была выбрана модель смешанного обучения, которая сочетает возможность использования традиционных и новых методов обучения [5]. Суть данной модели состоит в том, что обучающиеся самостоятельно осваивают содержание учебного материала в электронной среде (например, размещенного на платформе MOODLE), а затем на практическом занятии демонстрируют применение новых знаний через представление заданий или проектов, их анализ и обсуждение на материале собственного исследования. Содержание модуля включает автономные и в то же время взаимосвязанные между собой блоки, такие, как «Методы научного познания в медицине», «Фандрайзинг», «Медицинская статистика и эпидемиология», «Научное письмо и представление результатов исследования», «Психология научной деятельности и культура общения в профессиональном сообществе».

При разработке и реализации модуля исходными были положения о том, что обучающимся должна быть обеспечена возможность доступа к информации до начала аудиторных занятий. Обучение должно мотивировать обучающихся на подготовку заданий, т.к. абсолютное их большинство выполняется на собственном материале научного исследования, что позволяет избежать лишних временных затрат и проанализировать под руководством преподавателя качество научной работы и реализовать принцип «обучение через деятельность». При смешанной модели обучения меняется и роль преподавателя. Он, скорее всего, руководит образовательным процессом, проводит экспертную оценку

выполненных заданий, консультирует обучающихся. Таким образом, создаются условия для реализации деятельностного подхода к овладению врачами НИР.

В заключение отметим, что необходимо дальнейшее исследование, направленное на изучение эффективности использования предложенной смешанной модели подготовки врачей к научно-исследовательской работе.

Библиографический список

1. Большая советская энциклопедия: В 30 т. М., 1969–1978.
2. Классификация факторов в анализе хозяйственной деятельности. URL: <http://zhurnal.milt.riss.ru>, <http://www.bibliotekar.ru> (дата обращения: 26.07.2016).
3. Мирошников Ю.И. Психология научной деятельности // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. 2004. № 5. С. 235–246.
4. Мирошников Ю.И. Ценностные основания научной деятельности // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. 2007. № 7. С. 115–152.
5. Никитина М.С. Модель смешанного обучения // IV Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум», Москва, 15 февраля – 31 марта 2012 года. URL: <https://www.rae.ru/forum2012/10/3052> (дата обращения: 14.08.2016).
6. Психология науки: Учебное пособие / Аллаhverдян А.В., Мошкова В.Ю., Юревич А.В. и др. М., 1998.

Д.Р. Гильфантинова

Психолого-педагогические проблемы адаптации выпускников-психологов к профессиональной деятельности

В статье рассмотрены психолого-педагогические проблемы длительной адаптации выпускников вузов-психологов при переходе от учебной деятельности к профессиональной. Рассмотрены причины этой ситуации, прежде всего

недостаточность практической подготовки будущих психологов. Показано, что сокращение периода их адаптации к профессиональной деятельности может быть повышено с опорой на теорию и технологии контекстного образования.

Ключевые слова: выпускники-психологи, адаптация к профессии, психологические трудности адаптации, психолого-педагогическая теория контекстного образования.

В современной России психологическая помощь людям становится все более востребованной. Многообразие психологического знания о человеке обеспечивает для специалистов широкий спектр профессиональной самореализации. Рынок предоставления психологических услуг разнообразен и включает в себя десятки психотерапевтических школ, сотни методов психологического сопровождения и поддержки, в стране работают тысячи практических психологов. Многие специалисты успешно используют полученные знания в смежных отраслях, к примеру, в бизнесе, организационном консультировании, бизнес-тренинге, коучинге.

Однако выпускники психологических факультетов вузов сталкиваются с непростой проблемой длительной адаптации к профессиональной деятельности, что свидетельствует об их слабой практической подготовке. Становится все более очевидным, что уменьшение срока подготовки психологов с пяти лет (специалитет) до четырех (бакалавриат) обостряет эту проблему.

Очевидно также, что традиционный тип обучения, который сводится в основном к передаче информации от преподавателя к студенту, не обеспечивает его подготовку к полноценной профессиональной деятельности. Вместе с компетентностным подходом на смену привычным знаниям, умениям и навыкам (ЗУНам) как основным ориентирам традиционного обучения, пришли Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОСы) компетентностного типа, где основной акцент сделан на развитии личностных качеств студента, необходимых для продуктивной профессиональной деятельности.

По сути, переход на новую, компетентностную образовательную парадигму означает не просто «смену декораций» с сохранением традиционных приоритетов, а системную реформу, требующую изменений во всех звеньях образовательной системы: от ценностей, целей, содержания обучения, педагогических технологий, учебной деятельности студентов и педагогической деятельности преподавателей до критериев и процедур контроля качества подготовки студентов [4].

Задача работодателя – взять на работу «готового специалиста», отвечающего вызовам времени и адаптирующегося к профессиональной

деятельности в короткие сроки. Здесь и кроется расхождение между возможностями традиционной системы обучения и рынком труда. От современного выпускника работодатели требуют как конкретных навыков, знаний, умений, так и креативного подхода к решению профессиональных задач и проблем.

Исследуя комплекс психолого-педагогических проблем адаптации выпускников-психологов в период перехода к профессиональной деятельности, необходимо уделить особое внимание организации практики студентов в период вузовского обучения. Как правило, вуз заключает договор с государственной или частной психологической организацией на предоставление услуг в соответствии с программой обучения и прилагаемым календарным планом проведения производственных практик студентов, целью которых является приобретение практического опыта.

В сущности, современная практика до сих пор базируется на опыте советского времени, когда предприятия брали студентов вуза на практику, а выпускников – на работу. В ФГОС по направлению подготовки «Психология» отмечено, что одной из целей практики является получение обучающимися умений и опыта профессиональной деятельности [7]. Следовательно, в период обучения в вузе студенты должны освоить минимально необходимый набор практических знаний, умений и навыков, который в последующем послужит опорой для адаптации к профессиональной деятельности, а также даст возможность проявить сформированные знания и умения на практике.

С 14 июля по 5 августа 2014 г. Российский портал для молодых специалистов Career.ru провел опрос среди 1614 студентов и 682 работодателей по теме «Оценка работодателями современных выпускников [Там же]». Оценка работодателями качества подготовки выпускников к профессиональной деятельности оказалась, к сожалению, не в пользу молодых специалистов. Мнение работодателей относительно уровня их подготовки варьируется от «скорее низкий» (57%) до «очень низкий» (23%). При этом о наличии практических навыков работы в ходе опроса заявили 44% выпускников, тогда как согласились с ними только 9% представителей работодателей.

На крупнейших сайтах по подбору персонала и открытым вакансиям, таких как hh.ru, superjob.ru, rabota.ru, job.ru и других, запрос на подготовленные кадры со стажем работы от 1 до 3 лет составляет более 80% от общего количества доступных вакансий. Сложившиеся условия на рынке труда подталкивают вчерашних выпускников без опыта работы к поиску стажировок или работы по совместительству с целью приобретения опыта и профессиональных навыков. Начинающему специалисту в момент перехода от познавательной к профессиональной

деятельности необходимо в кратчайшие сроки приспособляться к требованиям работодателей и добирать дополнительные знания вне стен высшей школы.

Первое требование, которое отпугивает молодых специалистов от вакансий, – «наличие практических навыков»: выпускники считают, что компании смотрят на этот пункт резюме в первую очередь (67%). Опрос, проведенный в августе 2014 г., показал, что молодые специалисты действительно испытывают необходимость в психолого-педагогической адаптации к профессиональной деятельности. Они уверены, что им не хватает преимущественно практических навыков (59%). Работодатели также считают, что практические навыки ничто не заменит (35% работодателей согласны с выпускниками), однако они обращают внимание и на такие важные (и зачастую отсутствующие) качества молодых работников, как знания, ответственность и желание работать [7].

В апреле 2015 г. Психологический центр «Единство» и Ассоциация профессиональных психологов и психотерапевтов провели анкетирование 93 студентов 3–4 курсов факультетов психологии в возрасте от 23 до 51 лет на тему удовлетворенности полученными навыками и знаниями в период обучения в вузе, а также психологической готовности начать профессиональную деятельность.

В анкетах содержались конкретные вопросы, относящиеся к прохождению студенческой практики. Из 94 респондентов 47, ровно половина, отметили, что считают недостаточными знания, полученные в период прохождения практики, для успешной профессиональной деятельности. Были зафиксированы следующие ответы: теория вместо практики, отсутствие возможности применять знания на практике (50%); формальное отношение к практике, отсутствие психолого-педагогического сопровождения (22%); недостаточное количество практических часов (9%); практика не сформировала ясного представления о профессии (12%); практика в целом удовлетворительна (7%).

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о незначительной заинтересованности и мотивации введения практики в профессиональную деятельность студентов как со стороны высшего учебного заведения, так и со стороны базы. Формальный подход к формированию профессиональных компетенций у студентов не может послужить опорой и поддержкой профессиональной реализации будущих специалистов.

Таким образом, складывается ситуация, при которой студент в период непосредственного введения в профессию на базе практики получает формальные знания, которые трудно, если вообще возможно, наложить на канву реальной профессиональной деятельности. По этой причине

во многом возникают психологические трудности перехода от познавательной к практической деятельности.

В сентябре-ноябре 2016 г. Психологический центр «Единство» и Ассоциация профессиональных психологов и психотерапевтов проводили повторное анкетирование выпускников-психологов, целью которого было выявить психологические трудности, затрудняющие начало профессиональной деятельности.

Отвечая на вопрос о психологических опасениях в начале профессиональной деятельности, респонденты называли: страх навредить клиенту; страх не понять проблему клиента; неумение выстраивать с клиентом границы общения; страх «утонуть» в проблеме клиента; отсутствие позитивного эффекта после консультаций; боязнь запутаться в запросах клиента, не выделить важное в нужный момент; опасение, что клиент будет недоволен результатом; личный психологический барьер из-за отсутствия личной терапии; растерянность, если на консультации клиент смеется, плачет, не говорит, кричит, ведет себя неадекватно и т.п.

В качестве целей дополнительного обучения (планируемого или желаемого) выпускники-психологи указывали:

- получение реального практического опыта проведения индивидуальных психологических консультаций;
- работа под руководством опытного наставника (супервизора);
- начало самостоятельной частной практики в качестве психолога-консультанта;
- переход от позиции «не могу, не умею, не получится», к активной – «начать и делать»;
- выработка для себя наиболее приемлемого способа ведения консультации; определение направления консультирования, а также специфики клиентов: подростки, семья, индивидуальные сессии со взрослыми и т.п.;
- понимание сущности и специфических нюансов профессиональной деятельности психолога, по каким критериям необходимо перенаправить клиента к другому специалисту (клиническому психологу или нейропсихологу); рефлексия процессов «перенос – контрперенос»; структура часовой сессии – от начала разговора с клиентом до завершения цикла встреч и т.п.;
- выстраивание четкого и ясного плана профессионального развития: каким образом находить клиентов и оформлять сайт-визитку; где и как публиковать статьи на профессиональные темы; что дает членство в профессиональных сообществах и т.п.

Психологическая готовность к профессиональной деятельности выражается в четком, ясном, конкретном представлении о работе,

наличии практического опыта, сформированности мотивационного компонента, интереса к профессии и возможности дальнейшей самореализации в труде.

Примечательно, что на вопрос анкеты: «Что, по вашему мнению, является существенным препятствием для начала профессиональной деятельности?» все без исключения участники анкетирования отметили «ощущение собственной некомпетентности (недостаточно знаний и опыта)».

Принципиальное решение данной проблемы с позиций психолого-педагогической теории и технологий контекстного образования (обучения и воспитания) было предложено еще в 90-х годах прошлого века А.А. Вербицким. Основная идея контекстного образования, пишет автор, состоит в том, чтобы наложить усвоение студентом теоретических знаний на «канву» усваиваемой им профессиональной деятельности, что и обеспечивает постепенный переход от обучения к профессиональной деятельности путем последовательной трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалиста [3]. Для этого необходимо последовательно моделировать в разнообразных формах учебной деятельности студентов профессиональную деятельность специалистов со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных составляющих (социальный контекст).

В процессе контекстного образования осуществляется непрерывный последовательный трехэтапный переход от академической учебной деятельности в первом периоде обучения к квазипрофессиональной деятельности в центральной фазе обучения и учебно-профессиональной стадии как итоговой форме введения студента в профессиональную деятельность [2].

Принципами контекстного образования являются: принцип психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность; последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; проблемности содержания обучения в ходе его развертывания в образовательном процессе; адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования и другие [5]. А.Н. Леонтьев писал: «Личность человека порождается в его деятельности, которая осуществляет его связи с миром» [8]. Следование основам и принципам теории контекстного образования обеспечивает личностно-смысловое включение студента не только в профессиональную деятельность, но и процесс освоения социального опыта.

Основными источниками теории контекстного образования являются:

1) теория деятельности как система методологических и теоретических принципов изучения психических феноменов усвоения социального опыта, развитая в отечественной психологии;

2) осмысленный с этих позиций эмпирический в своей основе инновационный опыт организации обучения при помощи различных педагогических технологий;

3) категория «контекст» как отражение в сознании обучающегося внутренних и внешних условий его поведения и деятельности в конкретной ситуации [1].

Факторами эффективного разрешения противоречий и трудностей функционирования и развития образовательной системы, в том числе отмеченных выше трудностей адаптации выпускников-психологов (бакалавров) к профессиональной деятельности, с опорой на теорию контекстного образования А.А. Вербицкого являются следующие:

- обеспечение трансформации познавательной деятельности студента в профессиональную деятельность психолога через организацию собственно учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, в том числе трансформации познавательной мотивации в профессиональную;
- основной единицей содержания разных форм деятельности студентов, следовательно, содержания контекстного образования выступает не задача или порция информации, а проблемная ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости;
- использование адекватных указанным видам деятельности традиционных и новых педагогических технологий (форм, методов и средств обучения и воспитания), в том числе отражающих формы реальной профессиональной деятельности (контекстные формы лекций, семинар-дискуссия, ролевая, деловая игра, психотренинг, метод кейсов, производственные практики и т.д.);
- организация в процессе контекстного образования диалогического общения и взаимодействия преподавателя и студентов, при котором оба выступают как субъекты деятельности и совместного принятия решений в моделируемых ситуациях практической деятельности психолога;
- соответственно, единицей разных форм деятельности студентов (собственно учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной) является не предметное действие, а поступок, совершаемый как по нормам профессионально грамотных предметных действий психолога, так и в соответствии с морально-нравственными нормами, принятыми в обществе и в профессиональном психологическом сообществе [3; 4].

Практическая реализация разработанной нами на концептуальной основе и технологиях контекстного образования психолого-педагогической модели адаптации выпускника-психолога к особенностям и условиям реальной профессиональной деятельности поможет им получить опыт продуктивной профессиональной деятельности, сформировать общекультурные и профессиональные компетенции, сократить период вхождения в профессию.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
2. Вербицкий А.А. Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы: Круглый стол // Вопросы психологии. 1981. № 3. С. 18–21.
3. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике: Монография. М., 2010.
4. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2016. № 11. С. 39–46.
5. Вербицкий А.А. Парадоксы реформы образования и проблема форм организации учебной деятельности // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2012. Т. 8. Вып. № 10–2. С. 4–7.
6. Выготский Л.С. О педагогических системах // Собр. соч. в 6 т. М., 1982. Т. 1. С. 109–131.
7. Как работодатели оценивают современных выпускников. URL: <https://career.ru/article/15186> (дата обращения: 23.08.2016).
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2005.
9. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 г. № 946 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки «Психология». URL: <https://normativ.kontur.ru> (дата обращения: 23.08.2016).

И.В. Куприна
И.А. Третьякова

Особенности преподавания дисциплины «История русской культуры» иностранным студентам (на основе методики, разработанной в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина)

В статье предлагаются практические рекомендации по оптимизации процесса преподавания дисциплины «История русской культуры» в группах иностранных студентов. Планирование и реализация данного курса вариативны и всегда зависят от уровня групп и сроков обучения. Для активизации учебной деятельности и лучшей адаптации иностранных студентов предлагаются различные методики и формы занятий. Авторы основываются на личном опыте работы.

Ключевые слова: обучение русскому языку иностранных студентов, методика построения практических занятий, коммуникативная компетенция, межкультурные связи

«История русской культуры» является интегративной и структурно-образующей дисциплиной в процессе обучения русскому языку студентов-иностранцев. Знания культурного, исторического и этнического аспектов страны изучаемого языка расширяет словарный запас, развивает речевую и коммуникативную компетенцию. В процессе обучения дисциплине активизируется самостоятельная исследовательская деятельность учащихся, мобилизуется их личный опыт, что обуславливает конкретное восприятие учебного материала. Для приезжающих в Россию иностранцев русская культура – новая малознакомая область, сориентировать их в последовательном ее изучении, пробудить к ней интерес – важнейшая задача преподавателя [3, с. 22].

При знакомстве с иностранной аудиторией следует дать краткий обзор культурных мероприятий и экскурсий, доступных для них во время пребывания в России. Посещение музеев, выставок и театров, знакомство с литературой и кинематографом, общение с носителями языка, безусловно, будут помогать адаптации и социализации иностранцев, их погружению в языковую и культурную среду. Таким образом,

изучение дисциплины крайне важно для развития межкультурной коммуникации, расширения кругозора обучаемых, воспитания толерантности в условиях современного общества.

Перед преподавателем стоит важная задача познакомить иностранных учащихся с различными группами безэквивалентной и фоновой лексики, которая отличается от соответствующих иноязычных слов тем, что отражает специфику многонациональной культуры русского народа. Освоение данных лексических единиц облегчит иностранным слушателям понимание как исторических, так и новых сложных общественных явлений, позволит проследить, как с изменением конкретно-исторических условий менялось то или иное понятие.

Перед преподавателями, работающими с иностранной аудиторией, стоят специфические задачи:

- 1) сформировать и расширить лексические и фоновые знания студентов;
- 2) сформировать представление учащихся об основных этапах исторического развития России;
- 3) познакомить аудиторию с особенностями менталитета, обычаями и традициями русского народа;
- 4) создать лексико-грамматическую базу для дальнейшего обучения по дисциплинам гуманитарного профиля.

Реализация данных задач во многом будет зависеть от срока обучения и условий преподавания дисциплины (возможность пользоваться медиа-оборудованием, показывать слайды и видеосюжеты, устраивать тематические экскурсии и т.п.).

Содержание дисциплины, наглядный материал и задания для самостоятельной работы на занятиях по «Истории русской культуры» очень разнообразны и вариативны. Важно внимательно и индивидуально подходить к подбору и распределению учебного материала, выбору темпа и интенсивности его изучения. В зависимости от профессиональной специализации, языкового уровня и срока обучения можно по-разному выстроить логическую структуру курса. Так, для групп с длительным сроком обучения лучше выбрать хронологический или проблемно-хронологический подход к изложению материала. Для групп с коротким сроком лучше подойдет проблемный подход, при этом желательно сосредоточиться на наиболее брендовых, известных иностранным слушателям темах, таких как: «Московский Кремль», «Знаменитые музеи и памятники России», «Обычаи, традиции и праздники русского народа» и т.п. Как правило, элементарные знания у студентов уже имеются (иногда в форме стереотипов) и при дефиците времени хорошо обсудить с ними эти темы. Это позволит построить занятия в форме лекций-бесед или круглых столов,

на которых студенты смогут использовать и актуализировать имеющиеся знания, больше узнать о уже знакомых явлениях и фактах русской культуры. Опыт показывает, что подобные занятия всегда проходят интересно, оживленно, позволяют разрушить некоторые стереотипы о русских, провести сравнение русской культуры с культурами других стран.

Если позволяет время, следует выстроить курс хронологически, последовательно изучая особенности русской культуры в различные исторические эпохи, обращая внимание на наиболее яркие явления и факты, прослеживая взаимосвязи с развитием мировой культуры в целом. В процессе занятий происходит и актуализация знаний по истории и страноведению России, повторение и дополнительное усвоение исторических понятий, причинно-следственных связей и исторических закономерностей. Хотелось бы подчеркнуть, что исторические знания являются основой формирования культурологических понятий, а также помогут осмыслить особенности формирования русского менталитета. Поэтому разговор о культуре каждого периода следует начинать с краткого исторического очерка. При этом исторический обзор должен преподноситься не в академической, а в общепопулярной стилистике, с любопытными фактами и казусами. Следует помнить, что преподавание дисциплины ни в коем случае не должно быть скучным, главная цель – пробудить интерес к последующему самостоятельному изучению русской истории и русской культуры.

Как правило, дисциплина «История русской культуры» изучается иностранными студентами параллельно с дисциплиной «Страноведение России». В этих условиях преподаватели могут договориться, как наиболее выгодно и результативно использовать в процессе преподавания межпредметные связи, какие историко-культурные и национальные проблемы можно изучать параллельно, раскрывая различные аспекты одних и тех же явлений и фактов российской жизни. Так, например, опираясь на изученные на страноведении темы по географии и народонаселению России, в учебную программу можно включить материалы по национальным культурам народов РФ, обсудить со студентами проблемы взаимодействия и взаимовлияния различных национальных культур в рамках единой российской культуры. Можно также, если позволяет время, поговорить о культурных и языковых особенностях разных регионов России, о региональных народных промыслах (ростовская финифть, городецкая роспись, жостовские подносы и т.п.), местных обычаях и традициях. Говоря о бытовой культуре, целесообразно уделить внимание и различной языковой культуре, например, рассказать о различиях в речи москвичей и петербуржцев (*батон* – *булка*; *пончик* – *пышка*; *курица* – *кура*; *подъезд* – *парадная* и т.п.) [2, с. 42–45].

Учебная программа по истории русской культуры предусматривает разделение курса на лекционные и практические занятия. Однако более правильным было бы построение любого занятия как комбинированного. В начале каждого занятия можно устраивать небольшой опрос по предыдущей теме, на лекциях постоянно поддерживать контакт с аудиторией с помощью вопросов, если позволяет время, в конце занятия закрепить изученный материал с помощью небольшого фронтального опроса.

Лекции по дисциплине ни в коем случае нельзя преподавать в академической манере, предпочтительнее выстраивать их в форме лекции-беседы, лекции с элементами дискуссии. Обязательным элементом лекции должны быть презентации, желательно с ярким иллюстративным материалом. Для иностранной аудитории важную роль играют наглядные образы, особенно на начальном этапе обучения. Преподавателю необходимо тщательно отбирать материал, использовать карты и схемы, выбирать хорошие качественные иллюстрации, наиболее узнаваемые образы. При этом иногда рассказывать о неожиданных, малоизвестных явлениях и фактах русской культуры, ломающих стереотипы иностранцев о русских.

Существует множество вариантов методического построения практических занятий по дисциплине. В зависимости от уровня и направленности группы можно использовать разные виды заданий на семинарах. Для слабоговорящих групп это может быть работа с текстами: вначале идет изучение новой лексики, затем дальнейшая ее отработка с помощью тематических текстов. Тексты должны быть небольшого объема и в полной мере соответствовать методическим требованиям посильности и доступности. При этом учащийся должен самостоятельно поработать с предложенным текстом, а в дальнейшем ответить на вопросы, высказать и аргументировать свои суждения по поводу содержания текста. Уровень и глубину понимания нового материала обеспечивают обязательные после каждой темы вопросы и задания, актуализирующие языковые и речевые умения, приобретенные в ходе учебной деятельности [5, с. 7].

Можно предложить студентам подготовить доклады-презентации об отдельных явлениях и персоналиях русской культуры. Во время прослушивания доклада другие учащиеся группы должны сформулировать письменно или устно собственное мнение о его содержании, дать оценку, найти параллели с явлениями культуры своих стран. Если позволяет уровень группы, можно предложить подготовить не просто доклад, а исследовательский проект-презентацию на более объемную и проблемную тему, например: «Русские былины – отражение исторического прошлого Древней Руси», «Герои легенд – вымышленные и реальные

исторические персонажи», «Герои и антигерои русской истории в живописи передвижников», «История в произведениях русских композиторов XIX века» и т.п. Одна из форм работы с наглядным материалом – составление рассказа по знаменитой картине с историческим или бытовым сюжетом (К. Брюллов «Последний день Помпей», П. Федотов «Сватовство майора», В. Перов «Охотники на привале» и т.п.). Студент должен рассказать, что происходит на картине, дать описания героям, на ней изображенным.

На продвинутом этапе обучения, если позволяет время, можно посмотреть художественные или документальные русские фильмы. Следует отметить, что данный вид работы требует предварительной подготовки. В начале занятия необходимо дать тематическую лексику, необходимые исторические справки, культурологические и этнографические комментарии. Современные словари не всегда содержат устаревшую лексику, историзмы, архаизмы и т.п. Например, при просмотре исторического фильма слова *боярин*, *купец*, *воевода*, *опричнина*, *венчание на царство* могут вызвать серьезные трудности. Задача преподавателя заключается не только в правильном толковании подобных слов, но и в объяснении их исторического контекста. Преподавателю, работающему с иностранной аудиторией, необходимо не только хорошо владеть изучаемым историческим материалом, но и четкими представлениями о том, как объяснить тот или иной термин или историческую реалию. Нужно обратить внимание также на устаревшие слова, вытесненные более современными лексическими единицами, подобрать для них современные синонимы, например: *комедиант* – *актер*, *надобно* – *надо*, *глаголить* – *говорить*, *ведать* – *знать* и т.д.

Для активизации учебной деятельности перед просмотром студентам следует дать вопросы, на которые они должны ответить после фильма. Заключительными этапами работы являются беседа с целью контроля и корректировки понимания событий и идей фильма, а также дискуссия, которая обозначит отношение к увиденному и позволит скорректировать мнение учащихся. Подобные формы занятий помогают иностранцам лучше узнать этические и эстетические предпочтения русских, понять наш менталитет, а интерактивная форма и обратная связь на таких занятиях способствует навыкам правильного использования языка при формулировании собственного мнения.

Таким образом, дисциплина «История русской культуры» является важной частью комплексного изучения русского языка как иностранного, формирует представление о стране изучаемого языка, оказывает эффективную помощь в развитии и укреплении межкультурной коммуникации. Осознание и преодоление методологических трудностей

в ее преподавании поможет наиболее грамотно и результативно помочь иностранной аудитории более глубоко овладеть лексическим и страноведческим материалом, приобрести фоновые знания для дальнейшего изучения русского языка.

Библиографический список

1. Губанова Т.В., Максимова О.В. Особенности формирования исторических представлений у иностранных учащихся (из опыта преподавания истории иностранным студентам подготовительного курса) // Концепт. 2016. Т. 42. С. 119–124.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. 4-е изд. М., 1990.
3. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. М., 1994.
4. Обучение и воспитание иностранных студентов в вузах РФ: история и современность: Материалы международной научно-методической конференции. СПб., 2010.
5. Третьякова И.А., Куприна И.В. Особенности методики преподавания дисциплины «Страноведение России» у иностранных студентов (на опыте преподавания дисциплины в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина) // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. Федеральный научно-практический журнал. 2015. № 1. 2015. С. 194–196.

И.А. Лескова

Проблема обновления содержания высшего образования в контексте феномена сложности

В статье в контексте феномена сложности рассматривается проблема обновления содержания высшего образования с точки зрения разработки такой его конструкции, которая будет соответствовать уровню сложности современной действительности и моделировать условия эффективного решения специалистом профессиональных задач в современной знаниевой реальности.

Предлагается авторская разработка деятельностной формы организации знаниевого компонента содержания высшего образования как основы системных преобразований процессуальной базы обучения.

Ключевые слова: содержание образования, деятельностная форма, сложно-организованное знание, гипертекст, субъект-субъектная модель отношения к действительности, конструирование знания, принцип холизма.

Фундаментальность происходящих в современной действительности изменений свидетельствует о новом этапе исторического развития общества. В качестве одного из ключевых признаков этого этапа выступает феномен сложности, который характеризует и современную науку, и общественную практику, и повседневность. В повседневной жизни он проявляет себя чувством сложного, которое испытывает человек. Психологически это чувство обосновано ощущением неопределенности будущего, неустойчивости личных и социальных оснований бытия, невозможностью рационально осмыслить изменения, порождаемые «текущей современностью». В сфере научного познания феномен сложности обнаруживает себя обращением к изучению самоорганизующихся эволюционирующих систем, сложность которых несводима методом редукции к простым объектам и не поддается анализу существующими концептуально-рациональными средствами. Профессиональная деятельность утратила стабильность и получила проектный характер, что тоже свидетельствует о наличии феномена сложности.

Взросшая сложность современной действительности привела к кризису в системе образования, запустила процессы его обновления, внедрение новых принципов, например, диалогизма и практико-ориентированности, обновления понятийного аппарата и т.д. При этом разработка проблемы обновления содержания высшего образования в контексте феномена сложности не получила должного развития.

Рассмотрим в контексте феномена сложности данную проблему с точки зрения разработки такой конструкции содержания высшего образования, которая будет соответствовать уровню сложности современной действительности и моделировать условия эффективного решения специалистом профессиональных задач в современной знаниевой реальности. Для определения теоретико-методологического обоснования такой конструкции проанализируем онтологический и эпистемологический аспекты феномена сложности.

Онтологический аспект

Источником феномена сложности современной действительности является новая схема взаимоотношений человека с миром, мы имеем

в виду *субъект-субъектную модель отношений к действительности*. Суть этой модели заключается во взаимной детерминации субъекта и объекта. Это значит, что они развиваются и изменяются, используя возможности друг друга.

В новой схеме взаимоотношений с миром человек уже не посторонний наблюдатель, созерцающий и осмысливающий мир, как то было принято считать в предшествующую эпоху, активно действующий субъект («самоорганизующаяся саморазвивающаяся инициативная система» [1, с. 40]). Это наделяет человека новой степенью свободы: посредством кооперативного взаимодействия конструировать мир и среду своего обитания. По сути, это новый способ существования человека как субъекта жизни – рефлексивный способ. Он пришел на смену адаптивному способу, который онтологически был обоснован представлением о жестком разделении универсально определенной внешней реальности действующего в ней субъекта.

Субъект-субъектная модель отношений к действительности или рефлексивный способ существования человека как субъекта жизни имеет иное онтологическое обоснование. В него входит:

1) признание высочайшей сложности человека, его несводимости к одному телу, что наделило статусом объективности уровень возможных форм, имеются в виду идеи, представления, желания человека и т.п., а также различные формы реальности (социальная, субъективная, психическая, виртуально-информационная и пр.);

2) идея взаимной детерминации человека и реальности, это значит, что не только человек адаптируется к миру, но и мир не остается безучастным и адаптируется к нему в силу объективности уровня возможных форм; как следствие;

3) признание неопределенности фундаментальным свойством действительности [3, с. 83], неопределенность устраняется действиями субъекта, который своим выбором доопределяет ее, тем самым конструируя мир и среду своего обитания.

Качественно новый уровень сложности мира новым содержанием наполнил также и понятие «объект». Активно действующий субъект взаимодействует с таким же активным объектом. Это *сложный объект*, который способен откликаться на меняющиеся субъектные ожидания, запросы, оценки, потребности и т.п., следовательно, он обладает характеристиками субъекта, что определяет субъект-субъектную модель взаимоотношений человека с действительностью. Она поддерживается новой информационной системой на электронных носителях и внедрением во все сферы деятельности общества сетевых структур и форм.

Эпистемологический аспект

Субъект-субъектная модель отношений к действительности изменила представление о знании, способах его описания, о процессе познания. Знание утратило свое фундаменталистское обоснование и нормативизм. В «тело» знания вошел субъект, что стало возможным благодаря сложности объекта познания, его способности откликаться на меняющиеся субъектные оценки, потребности и пр. Тем самым знание, помимо объектного, получило еще и субъектное измерение, интегрируя которые оно стало *сложноорганизованным*. Такое знание не является завершенным по смыслу. Оно конструируется субъектом с учетом внутренних и внешних источников информации (смысложизненный контекст, ценности, спектр явных и неявных знаний, профессиональная сфера деятельности, социум, природный мир и пр.), необходимых для решения задачи или достижения цели.

Таким образом, субъект-субъектная модель отношений к действительности, порождая феномен сложности, раскрывает качественно новые возможности субъекта, объекта, знания, познания. Активно действующий субъект как «самоорганизующаяся саморазвивающаяся инициативная система» взаимодействует со сложным объектом, способным откликаться на меняющиеся субъектные ожидания, запросы, оценки, потребности и т.п. Это обеспечивает взаимную детерминацию субъекта и объекта, т.е. развитие, изменение на основе использования возможностей друг друга. Продуктом такого субъект-субъектного взаимодействия является сложноорганизованное знание, интегрирующее в себе субъектное и объектное измерение. Его деятельностно-ориентировочная функция, обеспечивая кооперативное взаимодействие человека с миром, дает ему возможность конструировать мир и среду своего обитания.

Из краткого анализа онтологического и эпистемологического аспектов феномена сложности логически следует *вывод*: уровень сложности современной действительности ставит высшую школу перед необходимостью создания содержательной, процессуальной (технологической), критериальной базы овладения студентом субъект-субъектной моделью отношения в действительности.

Для краткости в табличной форме констатируем некоторые особенности содержательной и процессуальной стороны обучения целевого и ныне действующего в практике образования уровня.

Данная таблица наглядно демонстрирует несоответствие содержательной и процессуальной стороны обучения целевого и ныне действующего в практике образования уровня. Такое несоответствие психологически дезадаптирует обучающихся, т.к. готовит их к условиям жизни и деятельности в уже несуществующей реальности.

Таблица 1

Сравнительная характеристика некоторых аспектов содержательной и процессуальной стороны обучения целевого и действующего в практике образования уровня

Аспекты	Целевой уровень	Действующий в практике образования уровень
Онтологический аспект	Субъект-субъектная модель отношения действительности (рефлексивный способ существования человека как субъекта жизни)	Субъект-объектная модель отношения к действительности (адаптивный способ существования человека как субъекта жизни)
	Мир и человек развиваются, изменяются, используя возможность друг друга	Представление о существовании жесткого разделения внешней реальности и действующего в ней субъекта
	Методологический принцип сложности (сложность как продуктивная характеристика)	Методологический принцип простоты (сложность как отрицательная характеристика, как отсутствие логической прозрачности и стройности)
	Активно действующий субъект («самоорганизующаяся саморазвивающаяся инициативная система»)	Гносеологический субъект
Эпистемологический аспект	Сложный объект, способный откликаться на меняющиеся субъектные ожидания, запросы, оценки, потребности и т.п., имеет субъектозависимую структуру, предполагает рассогласование цели и результата	«Простой» объект, субъектно неотзывчивый, имеет формальную структуру, предполагает взаимно-однозначное соответствие цели и результата
	Сложноорганизованное знание обладает сетевой, нелинейной структурой, деятельностно-ориентировочной функцией, отсутствует фундаменталистское обоснование и нормативизм, в знаниевый компонент включается путем методической переработки на основаниях постнеклассической научной рациональности	Формализованное знание обладает линейно-ранжированной структурой, объектно-отражательной функцией, имеет фундаменталистское обоснование, присущ нормативизм, в знаниевый компонент включается путем методической переработки на основаниях классической научной рациональности

Теоретико-педагогический аспект	Субъектное отношение к изучаемому содержанию и к обучающемуся	Объектное отношение к изучаемому содержанию и к обучающемуся
	Процесс усвоения знания как их конструирование	Процесс усвоения знания как их воспроизводство
	Структурные компоненты процесса конструирования знаний – порождение и объективация	Структурные компоненты процесса усвоения знаний – повторение и закрепление
	В процессе обучения смыслопорождение заключается в созидании, смыслостроительстве	В процессе обучения смыслопорождение заключается в выявлении скрытого, уже имеющегося смысла

Краеугольным камнем содержательной и технологической стороны обучения является структура знаниевого компонента содержания образования. Соответственно, изменение структуры повлечет за собой системные преобразования процессуальной и критериальной базы обучения. На это направлена разработанная нами концепция субъектоцентрированного содержания высшего образования, в рамках которой в качестве содержательно-процессуального средства осуществления необходимых изменений предлагается деятельностная форма организации знаниевого компонента содержания высшего образования. Она реализуется на основе гипертекстовой формы представления знаний, т.к. фронтальная сетевая структура гипертекста адекватна сетевой структуре современного общества. Это дает студенту возможность:

- 1) осуществлять учебную деятельность в условиях, приближенных к реальным условиям знаниевой реальности, в которой будет протекать его профессиональная деятельность;
- 2) обеспечивает индивидуальный способ восприятия смысла изучаемого содержания.

Принципиальная новизна деятельностной формы организации знаниевого компонента, отличающая ее от уже существующих разработок на основе гипертекста, заключается в том, что изучаемая область знаний подается не как сумма сведений, а целостно в соответствии с принципом холизма (целое больше своих частей). Выделяем параметры целостности изучаемой области знаний – система идей(я), раскрывающих(ая) разные аспекты целостности изучаемой области знания и логику ее исторического развития. Они образуют рефлексивную рамку (или, как говорил В.П. Щедровицкий, «обвод всего» [2]). Это первый уровень информационного пространства гипертекста: исходный текст, в котором излагается составившая рефлексивную рамку идея(и) и логика ее (их) исторического развития, при этом текст содержательно расширяется гиперссылками. Второй уровень – это прикладная фактология, составляющая содержание предметной области знания. Образуется два уровня: уровень частного и уровень целого, что дает возможность студенту рассматривать частное в контексте целого. И, что очень важно, связь между информационными единицами уровней не механическая, а смысловая.

Таким образом, изучаемая область знаний получает задачную структуру. Это меняет линейную логику учебного предмета на нелинейную. Студент оказывается в субъекто востребующей ситуации, когда готового знания, подлежащего воспроизведению, нет. Он самостоятельно конструирует знание, организуя маршрут своего движения, т.е. совершая *рефлексивные переходы* между информационными единицами

гипертекста. Они направляются внутренним образом целого (целевого состояния). Тем самым процесс усвоения знаний осуществляется как процесс его конструирования. Оно реализуется в два этапа – целеполагания и целедостижения, которые включают в себя процедуры понимания (поиск, выбор информации), интерпретации, объяснения. В процессе прохождения этапов формируется сложноорганизованное знание.

Рассмотрим более подробно процедуры, составляющие содержание этапов процесса конструирования сложноорганизованного знания.

Этап целеполагания включает:

- процедуру понимания. Происходит восприятие первичной информации, когда студент, совершая рефлексивные переходы между информационными единицами гипертекста, осуществляет сбор информации, соотнося ее с общим представлением о целевом состоянии, т.е. о том, каким может быть результат процесса конструирования знания. Это общее представление основано на уже существующих знаниях, оно может быть интуитивным, ошибочным, потому может понадобиться дополнительный сбор информации;
- процедуру интерпретации, когда собранная информация интерпретируется и по необходимости вновь осуществляется сбор информации в дополнение к уже собранной. Эта процедура позволяет студенту конкретизировать внутренний образ целого, т.е. целевое состояние его рефлексивного движения в информационном пространстве гипертекста.

Этап целедостижения включает:

- процедуру объяснения, когда корректируется понимание собранной информации, осмысливаются детали, смысловые связи между разрозненными фрагментами;
- процедуру создания способов эффективного применения полученного в ходе предыдущих процедур сегментов знания, когда происходит их преобразование в искомое знание, по своим характеристикам являющееся сложноорганизованным.

Рефлексивная рамка (уровень целого) обеспечивает фундаментальность конструируемого знания, а также метапредметную направленность содержания образования, потому что идеи, которые в нее входят как параметры целостности изучаемой области знания, представляют собой универсалистские категории, что и обеспечивает метапредметность.

Движущей силой процесса конструирования сложноорганизованного знания является субъект процесса усвоения знаний, т.к. студент выбирает, оценивает, интерпретирует, действует целенаправленно и рефлексивно, переживая себя как субъект, т.е. движущая сила

действия. Это дает основание определить процесс конструирования сложноорганизованного знания как *субъектоцентрированный процесс усвоения знаний через их производство*.

Его структурными компонентами являются тесно взаимосвязанные между собой *порождение* и *объективация* знаний. В процессе конструирования сложноорганизованного знания на этапе целеполагания происходит порождение знания через понимание, интерпретацию объективных характеристик предмета изучения, дополнительных сведений, позволяющих его увидеть и понять в системе его связей с разными контекстами. На этапе целедостижения происходит объективация сведений, полученных на этапе целеполагания, т.е. интеграция субъектного и объектного измерения предмета изучения.

На данный момент разработана деятельностная форма организации предметного содержания историко-художественных дисциплин и ее методическое обеспечение. Оно включает в себя следующие методы и типы заданий.

Задание на определение. Учит работать с исходными текстами информационных узлов гипермедиатекста и выявлять каждую характеристику целостного состояния той или иной эпохи (время, пространство, ритм, мировоззрение, мироощущение) в конкретном произведении (персональном творчестве, стилевой системе и пр.). Например, определить, как проявляет себя специфика восприятия времени в художественном образе, созданном... (название эпохи или имя автора, название произведения).

Составление гипердокумента. Гипердокумент представляет собой нелинейное изложение изучаемой темы. Внешне выглядит как текст с гиперссылками, дается на ознакомительном этапе работы в информационном пространстве. Позволяет студенту освоить навигацию в информационном пространстве гипертекста и приобрести навыки сбора информации по предложенной теме.

Метод фокальных объектов учит формировать ассоциативные пласты по заданной или выбранной теме (дается после того, как освоены два предыдущих), целесообразно использовать для освоения тем и образов общего характера, касающихся наиболее важных аспектов духовной жизни общества, распространенных в тот или иной период его развития.

Метод реконструкции учит мыслить целостно и видеть явление искусства в контексте общей картины художественного развития. Рефлексивная рамка позволяет реконструировать какой-либо художественный процесс. Студент формирует два блока информации. Первый блок – информация рефлексивной рамки (творческая доминанта эпохи и добавочный культурный код, идеал красоты, идеал человека и пр.).

Второй блок – информация по дополнительным объектам, иллюстрирующим реконструируемый художественный процесс (например, образ человека в изобразительном искусстве Нового времени). Далее соединение двух информационных блоков, т.е. преобразование собранной информации.

Метод интерпретации. Предыдущие способы работы с гипермедиа-текстом были направлены от общего к частному, т.е. от рефлексивной рамки к конкретному художественному объекту изучения. Метод интерпретации, наоборот, направляет к частному к общему, идея какого-либо художественного произведения или стиля рассматривается в контексте культурного формата эпохи. Позволяет интерпретировать и контекстуализировать внутреннюю информативность изучаемого объекта искусства.

Познавательные задачи. Решение познавательных задач предполагает полную самостоятельность интеллектуальной деятельности студента. Они в полной мере позволяют ему проявить индивидуальность своего миропонимания и своей жизненной позиции.

В заключении следует отметить, что параметры деятельностной формы организации знаниевого компонента содержания образования полностью соответствуют субъект-субъектной модели отношения к действительности. Ее внедрение позволяет обновить содержание высшего образования до уровня сложности современной знаниевой реальности. В совокупности с адекватным процессуальным (технологическим) обеспечением это предоставит студенту возможность овладения в процессе обучения субъект-субъектной моделью отношения к действительности, получения знаний и практического опыта работы с феноменом сложности. Тем самым подготовит его к профессиональной деятельности в условиях того уровня сложности, который присущ современной действительности, что способствует формированию выпускника вуза как субъекта производственных и социокультурных инноваций.

Библиографический список

1. Ключко В. Е. Уровни сложности психологического мышления и современная когнитивистика // Философия. Социология. Политология. 2012. № 4 (20). Вып. 1. С. 37–44.
2. Никитин В. А. Проблемы объективации, субъективации и онтологизации в историческом подходе. URL: [http:// www.fondgp.ru/lib/grant/grant2005 / works/0](http://www.fondgp.ru/lib/grant/grant2005/works/0) (дата обращения 25.07.2013).
3. Проблемы субъектов в постнеклассической науке / Препринт под ред. В.И. Аршинова и В.Е. Лепского. М., 2007.

А.А. Марченко

Система методических компонентов как фактор повышения экологической культуры студентов-географов

В статье раскрываются вопросы эколого-методической подготовки студентов-географов, формирования экологической культуры. Предлагаемый материал носит практико-ориентированный характер. Главное внимание уделено реализации эколого-методического потенциала образовательно-воспитательного процесса в вузе.

Ключевые слова: экологическая культура, эколого-методическая подготовка, педагогические условия, педагогическая технология, деятельностный подход.

Воздействие антропогенных факторов на биосферу Земли приводит к возникновению глобальных экологических проблем, угрожающих всему человечеству, которое сегодня представляет собой мощнейшую геологическую силу, способную необратимо нарушить устойчивые связи в биосфере, и порождает опасность экологической катастрофы [1].

Предотвращение экологической катастрофы и решение экологических проблем зависит от того, насколько действия каждой отдельной личности и общества в целом будут соответствовать законам природы. В настоящее время общество осознает, что основными факторами устойчивого развития являются гарантии экологической безопасности. Поэтому вполне закономерно, что 2017 г. объявлен годом Экологии и, в соответствии с планом мероприятий, в России проводятся циклы всероссийских и региональных совещаний по обсуждению вопросов в сфере развития экологии; конференции, форумы, круглые столы, конкурсы, фестивали и слеты, фотовыставки, волонтерские акции, экологические лагеря. Год Экологии и год особо охраняемых природных территорий – это активная эколого-просветительская деятельность среди всех слоев населения в целях привлечения внимания общества к вопросам экологического развития России, сохранения биологического разнообразия и обеспечения экологической безопасности. Таким образом, актуализируется пласт проблем, связанных с экологическим образованием всех возрастов и социальных слоев общества, и становится обязательной функцией педагогических систем [1].

Проблемы практики активно проецируют экологические знания на все школьные дисциплины, определяют необходимость вовлечения учителей-предметников в процесс дидактического конструирования и моделирования, с целью создания условий для эффективного экологического обучения и воспитания. Но только география как наука, располагающая методами комплексной оценки взаимосвязей природы и общества, наиболее близка к пониманию сущности экологических проблем. Содержание школьной географии, благодаря комплексному подходу к изучению природных процессов и явлений, общества и характера их взаимоотношений, влияющих на окружающую природную среду, позволяет утверждать, что она обладает значительным потенциалом для достижения целей экологического образования и воспитания.

Сегодня не вызывает сомнения необходимость экологического образования. Современное экологическое образование реализует идеи гуманизма, интеграции и природосообразности, вследствие чего приобретает статус имманентного пути развития всех образовательных систем. Эта тенденция находит отражение в Федеральном Законе «Об охране окружающей среды», Национальной доктрине образования Российской Федерации, Федеральной программе развития образования, Концепции модернизации Российского образования на период до 2020 г. Но, к сожалению, мы наблюдаем с одной стороны установку на дальнейшую экономическую перспективу, а с другой – глубокую неподготовленность общества к экологической модели экономического развития. Условия ликвидации экологической безграмотности в образовательной практике еще достаточно слабы. Особая роль здесь принадлежит образовательным учреждениям, в заметно меньшей степени – в профессионально-экологической подготовке будущих учителей, в частности, географии. Учитель – транслятор социального опыта, накопленного предыдущими поколениями. Именно поэтому академик Н.Н. Моисеев писал: «Учитель в наступающем веке делается центральной фигурой гражданского общества» [5, с. 14]. В последние годы этот разрыв сокращен, но проблемы подготовки студентов-географов не утратили своей актуальности.

Исследованиям в области экологии в разные годы были посвящены философские идеи В.И. Вернадского, А.Н. Захлебного, И.Д. Зверева, Н.Н. Моисеева, Н.Ф. Реймерса, В.П. Соломина, А.Д. Урсула; концепции личностно ориентированного образования – Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, И.С. Якиманской; концепции экологического образования и воспитания – С.Н. Глазачева, В.С. Камериловой, Т.В. Кучер, В.П. Максаковского, В.В. Николиной, В.Д. Сухорукова, Д.П. Финарова и др. Этим ученым удалось выявить проблемы, встающие на пути целей

экологического образования, главной из которых являются педагогические просчеты в практике экологического образования, а именно:

- «знаниевый подход» к эколого-педагогическому образованию в рамках аудиторных занятий, в то время как наиболее обоснованным на сегодняшний день является подход, целью которого является формирование экологической культуры;
- недостаточность в реализации умений и навыков экологического образования у студентов-географов для осуществления на практике эколого-воспитательной деятельности;
- поверхностное информирование студентов о некоторых экологических проблемах;
- вузовские программы и учебные пособия недостаточно экологизированы;
- ситуативность всего эколого-педагогического образовательного процесса.

Все это приводит к тому, что к моменту окончания вуза, многие студенты не имеют опыта практического применения полученных в вузе знаний эколого-методической направленности.

Проанализировав теоретические взгляды ученых и практику эколого-педагогического образования, можно высказать мнение о том, что на основе корректировки содержания вузовских дисциплин, методики обучения и практики внедрения ее в учебный процесс системной экологической составляющей, предусматривающей реализацию модели экологического образования, можно достигнуть цели – формирование экологической культуры будущих учителей-географов [3].

Экологическая культура включает в себя систему духовных ценностей, нравственно-этических принципов, определенных правовых норм. Это, прежде всего личная ответственность и активная деятельность человека в отношении окружающей природной среды. Процесс формирования экологической культуры, на наш взгляд, будет эффективным, если в вузе будут реализованы такие педагогические условия, как внедрение в содержание современного образовательного процесса ноосферного, синергетического, геоэкологического, коэволюционного подходов и концепции устойчивого развития; учет индивидуальных особенностей, склонностей и интересов студентов, использование принципов краеведческого подхода в процессе формирования географо-экологических знаний у студентов; установление интегрированных связей эколого-экономического содержания между предметами естественно-географического образования.

Экологизация образования рассматривается как важная современная тенденция в образовательных учреждениях. Она предусматривает реализацию принципов экогуманизации, культурологичности,

комплементарности, преемственности, интегративности и проблемности, динамичности и конструктивизма, а также активного внедрения краеведческого, личностно ориентированного, операционально-деятельностного, системного подхода, формирования опыта творческой деятельности в географическом образовании, широкого использования проектного обучения и исследовательской деятельности. Таким образом, разработка теории и практики системы профессионального экологического образования в педагогических вузах является проблемой совершенствования профессионального эколого-педагогического образования, нацеленного на формирование экологической культуры.

На сегодняшний день среди исследователей нет однозначного подхода к трактовке понятия «экологическое образование». Одни выделяют его в особую образовательную область, другие акцент делают на внеурочную натуралистическую работу и самообразование обучающихся. Наиболее подробная и не противоречащая взглядам большинства авторов эколого-педагогических исследований трактовка предложена И.Д. Зверевым: «Экологическое образование – это непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование знаний, умений, ценностных ориентаций, нравственно-этических и эстетических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность личности и общества за состояние и улучшение социоприродной среды» [2, с. 73–74].

Таким образом, этап развития теории и методики обучения и воспитания экологического образования связан с пониманием экологической культуры как стратегической цели образования вообще и экологического образования, в частности. Это и позволяет сформулировать понятие «экологическое образование».

Экологическое образование – это непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, нацеленный на формирование экологической культуры. В этой связи требует особого внимания и более пристального рассмотрения проблема современных подходов к анализу экологической культуры как явления и ее роли в человеческом обществе [3]. В таком случае «экологическая культура не еще одно направление, аспект культуры, а новое качество культуры, отражение целостного мира на основе его практического, интеллектуального и духовного постижения» [4, с. 176]. Экологическая культура, таким образом, понимается как культура нового мировоззрения и мироотношения, основанного на осознании себя частью целостного мира. Экологический императив становится новой осью культуры.

Изложенное позволяет констатировать, что формирование экологической культуры как цели экологического образования возможно с точки

зрения интегрированных научных подходов и внедрения в учебно-воспитательный процесс педагогических технологий и таких требований, как обобщенность, полицентризм, открытость, вариативность [1].

Для эффективности формирования экологической культуры мы должны выделить и специальные черты педагогической деятельности будущего учителя географии. Это не только знания и умения, но и импровизация, особая роль чувственно-эмоциональной сферы, целостность и результативность. По мнению В.А. Сластёнина, структуру педагогической деятельности составляют четыре компонента: диагностический, целеобразовательный, организационно-деятельностный и рефлексивный [7, с. 32].

Определяя характер педагогической деятельности, Е.С. Сластёнин обращает внимание, что педагогическая деятельность «есть своеобразная “метадеятельность” в том смысле, что она является деятельностью по организации другой деятельности – деятельности учащихся» [8, с. 14].

Бесспорно, для успешного осуществления профессиональной подготовки будущего учителя географии в качестве ведущих тенденций можно отметить развитие таких качеств, знаний и умений, как дистанционность, где в теоретической основой является идея непрерывного образования; гуманизация, синтез экологизации и гуманизации; возрастание роли системности, творческого самовыражения и создание собственной педагогической концепции учителя географии, включающего в свою педагогическую деятельность открытый диалог с обучающимися. Профессиональная готовность к педагогической деятельности является, по мнению С.С. Кашлева, «интегративным критерием субъектности педагога» [6, с. 57].

Таким образом, прогрессивным в развитии и формировании экологической культуры является сочетание собственно экологической общекультурной подготовки; развитие у будущего учителя географии экологической культуры как профессионального и личностного качества, условия трансляции ее в процессе будущей педагогической деятельности в средней общеобразовательной школе.

С позиции экогуманитарной научной парадигмы, большинство авторов выделяют такие компоненты эколого-методической работы, как мотивационный, ценностный и содержательно-операционный. Эколого-методическая готовность будущих учителей-географов должна формироваться поэтапно. Например, в Московском государственном областном университете на географо-экологическом факультете мы практикуем на начальном этапе обучения приобретение студентами личного опыта участия в учебно-воспитательном процессе факультета,

актуализации личностных качеств в отношениях с сокурсниками и преподавателями, природой как субъектом деятельности; развиваем потребности студентов в самореализации и экологическом самоопределении. В рамках учебных дисциплин, таких как «Метеорология», «Геология», «Краеведение», студенты посещают Историко-краеведческий музей г. Мытищи Московской области, краеведческий музей МБОУ СОШ № 5 г. Мытищи, где особое внимание уделено равнодушному отношению школьников, учителей и жителей города к экологическим проблемам города и района.

На втором этапе (3–4 курс) развиваются знания студентов о методических закономерностях формирования экологической культуры обучающихся в период педагогической практики; происходит знакомство с педагогическими средствами формирования экологической культуры.

Третий этап, заключительный (студенты 4 курса, магистранты 1–2 курса), – этап становления эколого-методической готовности как профессионального качества будущих учителей. На этом этапе идет активное включение студентов в процесс педагогического взаимодействия со школьниками: педагогическая практика, преддипломная практика на базе школ, совместные исследовательские проекты экологической направленности, их презентация и защита; участие в экологических марафонах, круглых столах, организация фотовыставок; посадка деревьев и кустарников. Здесь формируется собственный стиль эколого-методической работы студентов и магистрантов, происходит перерастание методической системы в педагогические технологии по формированию экологической культуры обучающихся. Именно в стенах вуза студенты приобщаются к научно-исследовательской работе, к творческому поиску решения проблем в области окружающей среды. Учебно-исследовательская деятельность студентов обеспечивает формирование всех компонентов экологической культуры. Следовательно, одним из педагогических условий, способствующих повышению их экологической культуры, будет поощрение междисциплинарных научно-исследовательских работ, имеющих экологическую направленность, а также проведение мероприятий по презентации экологических проектов.

Хочется отметить, что дополнительным педагогическим условием и средством повышения экологической культуры студентов географо-экологического факультета является создание экологической воспитывающей среды. Именно педагогическая среда, ее традиции оказывают большое влияние на поведение личности обучающихся, их мировоззренческие ощущения, убеждения и ценности, характеризующие их отношения и навыки взаимодействия с природными объектами, понимания ответственности за сохранение гармоничных отношений в природе.

Другим условием формирования экологической культуры студентов является повышение экологической культуры профессорско-преподавательского состава, предполагающее, в первую очередь, развитие способностей и умений экологизировать процесс преподавания. Высокая экологическая культура должна в недалеком будущем стать важным квалификационным критерием преподавателя вуза.

Для достижения поставленных целей по формированию экологической культуры будущих учителей географии на факультете включаются в образовательную программу интерактивные социально-экологические курсы, проводятся межпредметные занятия экологической направленности, дискуссии, полевые практикумы, научные конференции. На аудиторных занятиях по «Методике обучения и воспитания (география)» включаются поисковые, исследовательские методы, элементы проблемного обучения и самостоятельного поиска знаний. Например, проведение практических занятий – рефлексии, на которых проходит коррекция и тренинги изученных алгоритмов, имеющих экологическую составляющую; зачет – промежуточно-развивающий контроль: это наличие определенного эталона, а не субъективной версии, на котором происходит сопоставление фактов и представлений, в соответствии с ранее установленными критериями оценки. На таких занятиях важно обеспечить результативность изучаемого, умение оценивать свою готовность, находить причины затруднений, повышать степень активности обучаемых. Эффективное сочетание репродуктивных и проблемных методов обучения, рациональный отбор и внедрение методов стратегии и технологий взаимодействия с природой, атмосферы сотрудничества, творческих и коммуникативных задач способствуют формированию экологической культуры студентов.

В целом, проблема эколого-методической подготовки остается актуальной и недостаточно разработанной и апробированной. Типичными недостатками учебного процесса по формированию экологической культуры остаются отсутствие четкой системы внутрипредметных и межпредметных связей, недостаточная информированность преподавателей о подходах к формированию эколого-методической готовности студентов.

Позитивное влияние эколого-образовательной среды на формирование экологической культуры студентов и их эколого-методическую подготовку будет зависеть от глубины и взаимодействия всех составляющих, а именно: реализации интегративно-гуманитарного и деятельностного подходов, обновления содержания предметных знаний, адаптации современных интерактивных технологий, внедрения разнообразных форм и методов в деятельность социоприродной среды. С.Н. Глазачев

считает, что: «экологическая культура не столько результат, сколько процесс: она осваивается, наращивается новыми современными знаниями, обогащается чувственным опытом и транслируется в виде экокультурных ценностей, информации и технологий воспитанникам» [1].

Библиографический список

1. Глазачев С.Н., Кашлев С.С., Марченко А.А. Экологическая культура учителя: методическая система, педагогические технологии, диагностика. М., 2004.
2. Зверев И.Д. Экологическое образование и воспитание: узловые вопросы // Экологическое образование: концепции и технологии: сб. науч. трудов / Под ред. С.Н. Глазачева. Волгоград, 1996. С. 72–84.
3. Марченко А.А. Эколого-методическая подготовка учителя географии: теория и практика: Монография. Мн., 2009.
4. Мазур И.И., Козлова О.Н., Глазачев С.Н. Путь к экологической культуре. М., 2001.
5. Моисеев Н.Н. Экология и образование. М., 1996.
6. Кашлев С.С. Учитель как субъект эколого-педагогической деятельности. Минск, 1999.
7. Сластёнин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Советская педагогика. 1991. № 10. С. 82–91.
8. Сластёнина Е.С. Экологическое образование в подготовке учителя: вопросы теории и практики. М., 1984.

Н.В. Неверова
Л.В. Рыбакова

Самостоятельная работа студентов при освоении иностранного языка как форма учебной познавательной деятельности

Самостоятельная работа студентов рассматривается как форма учебной деятельности, направленная на формирование личностной самостоятельности, повышение ответственности за результаты деятельности с целью решения учебных, научных и профессиональных задач, усвоения профессиональных

знаний, умений и навыков. Охарактеризованы этапы самостоятельной работы студентов, исследованы организационные вопросы и методическое обеспечение данного направления в учебном процессе при освоении иностранного языка.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, фронтальная, индивидуальная и групповая формы организации, подготовительный, пропедевтический, теоретический, учебно-практический и отчетно-практический этапы самостоятельной работы студентов, иностранный язык.

Целостная система вузовской подготовки на разных этапах обучения предполагает взаимосвязь и взаимообусловленность всех форм обучения: аудиторную и внеаудиторную, самостоятельную и при поддержке преподавателя, творческую, поисковую, проектную и др. При этом учение можно считать деятельностью, когда она удовлетворяет познавательную потребность обучающегося. А так как учение это не самообразование, то в процессе обучения необходимо стимулировать учебно-познавательную активность студентов; организовывать их самостоятельную познавательную деятельность по овладению научными знаниями и умениями; развивать мышление, память, творческие способности; совершенствовать учебные умения и навыки; формировать научное мировоззрение и нравственно-эстетическую культуру.

Будучи одним из необходимых компонентов учебного процесса, самостоятельная работа студентов (СРС) выступает своеобразным его продолжением и в аудиторное, и во внеаудиторное время в виде выполнения учебных заданий, самообразования и осуществления исследовательской деятельности. Она имеет важное значение в современных условиях, т.к. подготовка любого специалиста должна быть непрерывной, чтобы он после окончания учебного заведения мог совершенствоваться профессионально и дальше.

Актуальность исследования этой проблемы заключается в целевых установках по формированию у выпускников вузов способности к самостоятельному и системному расширению кругозора, повышению уровня общей культуры и образования, а также культуры мышления, общения, речи и др.

Планированию и организации самостоятельной работы обучающихся посвятили свои работы в строго дидактическом плане основатели научной организации педагогического труда С.И. Архангельский, Л.Г. Вяткин, М.Г. Гарунов, Е.Я. Голант, В.А. Козаков, А.Г. Молибог, Р.А. Нимазов, Н.Д. Никандров, П.И. Пидкасистый и др.

Например, С.И. Архангельский трактует СРС как самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний и их использование для решения учебных, научных и профессиональных задач [1]; Л.Г. Вяткин рассматривает самостоятельную работу как вид деятельности, при которой в условиях систематического уменьшения прямой помощи преподавателя выполняются учебные задания, способствующие сознательному и прочному усвоению знаний, умений и навыков, формирования познавательной самостоятельности как черты личности студента [2]; В.А. Козаков отмечает, что самостоятельная работа учащихся – это специфический вид деятельности, главной целью которого является формирование самостоятельности учащегося субъекта, а формирование его умений, знаний и навыков осуществляется опосредованно через содержание и методы всех видов учебных занятий [3]; А.Г. Молибог видит в ней деятельность, складывающуюся из творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе лекции, из подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ [4]. Нам близка их позиция, потому что мы считаем, что СРС способствует формированию у студентов личностной самостоятельности, ответственности за результаты деятельности, а преподавателю дает возможность опосредованно участвовать в этом процессе, осуществляя педагогическую поддержку и контроль за деятельностью.

Организации СРС всегда уделялось пристальное внимание, однако со временем эта работа формализовалась, и уровень подготовки студентов снизился, что, на наш взгляд, позволяет говорить о понижении качества образования. Первоначально данная проблема была вновь актуализирована в 2002 г. в документе Минобрнауки РФ «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений», в котором были поставлены задачи по активизации учебного процесса в пользу повышения эффективности СРС, вплоть до снижения количества аудиторных занятий, переработки учебно-методической документации и обновления научно-методической литературы, изменения методик преподавания, ориентированных в большей степени на организацию самостоятельной работы студентов [5]. В соответствии с действующим государственным образовательным стандартом (ФГОС), за самостоятельной работой закреплён статус одной из форм учебной деятельности и функции по развитию у студентов творческой инициативы, воспитанию у них потребности в самообразовании, повышению уровня своей теоретической подготовки, а также по совершенствованию умений самообразовательной деятельности. Кроме этого, 50% учебного времени теперь отводится на самостоятельную работу учащихся высших учебных заведений [6].

Самостоятельная работа учащихся высших учебных заведений состоит из нескольких этапов.

На подготовительном или пропедевтическом этапе составляется координационный план СРС и даются рекомендации по самостоятельной деятельности, при этом необходимо исходить из бюджета времени студента, отводимого на выполнение учебных поручений и затрат на выполнение отдельных видов заданий. Этот этап предусматривает оказание методической помощи обучающимся, которая состоит в следующем: ознакомление студентов с государственным образовательным стандартом и воплощением его в учебных программах, что позволяет четко представить цели и требования изучения соответствующих дисциплин, их объем и содержание; предоставление в устном изложении или в печатном виде рекомендаций по использованию различных технологий в работе: кейс-стади, портфолио, проект, презентация и др.

При анализе общей структуры дисциплины (модуля) преподаватель определяет: фрагменты темы, которые студенты могут осваивать самостоятельно; формулирует задания, направленные на формирование общеучебных, общепрофессиональных, специальных умений; разрабатывает задания репродуктивного и творческого характера, направленные на развитие специальных умений и индивидуальных способностей студентов.

На теоретическом и учебно-практическом уровне СРС отправным источником знаний обучающихся является учебно-методический комплекс, включающий: учебник, программное обеспечение, методические комментарии к изучению теоретического и практического курсов, аудио- и видеоносители, Интернет, мультимедиа, информационно-коммуникационные и практико-ориентированные технологии и др. Эти направления концентрируются на освоении отдельных модулей, что позволяет студентам фактически одновременно усваивать теоретический (фактический) материал, расширять и углублять получаемые знания, выполняя специальные задания по изучаемой теме. Иными словами, в данной технологии органично соединяются оба вида деятельности, что помогает обучающемуся самостоятельно, отталкиваясь от содержания учебного курса, переходить к изучению специальной литературы и выполнению практических заданий.

Организация СРС может быть связана:

- с обработкой библиографических данных, результатом которой станет картотека по определенной теме или проблеме;
- с подготовкой письменной работы, что может быть представлено в виде реферата, доклада, аннотированного указателя;
- с проектным исследованием, завершающимся презентацией;

- с разработкой виртуальной информации в виде веб-квеста или веб-страницы, представленной в Интернете;
- с написанием научной статьи, размещенной на страницах научного сборника или журнала, и др.

Самостоятельная работа студентов в сети Интернет расширяет границы учебной среды. С его помощью можно организовать межкультурное общение, например в процессе обмена подкастами; получить дополнительную языковую практику; воспользоваться возможностью свободного доступа к большому количеству аутентичных материалов для обучения различным видам речевой деятельности, например, для написания основы для тематической беседы; расширить знания, полученные в аудитории, отработать грамматические структуры, языковые модели и устойчивые выражения, повысить наглядность, сформировать представления о механизме сложных явлений и т.д.

Управление самостоятельной работой студентов при выполнении индивидуальных или типовых заданий должно осуществляться с помощью соответствующего методического обеспечения, учитывающего междисциплинарные и межпредметные связи: учебные пособия, методические указания, руководства к изучению темы, дисциплины, рабочие тетради и пр.

Формы организации СРС могут быть фронтальными, индивидуальными и групповыми.

При фронтальной форме организации СРС студенты выполняют общие для всех задания, а преподаватель осуществляет общий инструктаж к его выполнению. Его специфика заключается в коллективной цели и постановке единых задач, побуждающих студентов к сотрудничеству, при этом допускается взаимный контроль и оценка достижений. Данная форма оказывает существенное влияние на качество знаний и умений, стимулирует познавательный интерес и активность студентов. Как правило, ее целесообразно использовать перед изучением темы с целью активизации познавательного интереса, включать типовые задания и упражнения по образцу, применять коллективный анализ типичных ошибок, допускаемых при их выполнении.

При этом тексты и задания по иностранному языку должны быть специально подобраны по уровню сложности, учитывать подготовленность студентов, их способности и уровень сформированности речевых навыков и умений, ориентированы на современные достижения в той или иной сфере деятельности, отражать научные открытия, касающиеся профессиональных интересов студентов, давать им возможность для профессионального роста, осознания практической значимости знаний, получаемых на занятиях иностранного языка, для своей будущей профессиональной деятельности.

Необходимым условием организации самостоятельной работы студентов является формирование у них умений вести поиск необходимой информации, определять цели, проводить анализ, выдвигать гипотезы и проверять их, классифицировать, обобщать, аргументировать свою точку зрения, принимать решения и формулировать выводы, уметь выражать свою точку зрения в письменной и устной форме.

Если самостоятельная работа предполагает выполнение задания с использованием иностранного языка в номенклатуре определенных сфер и ситуаций профессионального и повседневно-бытового общения, то необходимо преподавателю совместно со студентами подобрать типичную ситуацию поведения, например, при приеме на работу в иностранную кампанию (формы приветствия) или при встрече (разговор о погоде), а также отобрать штампы речевого общения в зависимости от ситуации, грамматические формы и конструкции, дифференцированные по видам речевой деятельности.

При индивидуальной форме организации СРС следует исключать сотрудничество в студенческой среде, опираясь исключительно на самостоятельный выбор способа, методов и форм ее выполнения при консультациях с преподавателем, если возникает необходимость. Опыт показывает, что данная форма активизирует деятельность студентов, не проявляющих особого желания к этому виду работы, склонных скрыть свои «способности» в группе. Индивидуальное задание стимулирует проявление личностного отношения к работе.

Индивидуальное задание может быть представлено не только в устной, но и в письменной форме, например, в виде резюме, описания занимательной истории или имевшегося случая из практики, на отдыхе, в командировке, в лондонском аэропорту, рекламного текста и пр.

В процессе проведения самостоятельной работы студент использует конспекты лекций, подбирает аутентичный материал из иноязычных источников, готовит доклады с компьютерной презентацией, осуществляет поиск информации в сети Интернет, в учебной и справочной литературе и др.

Групповые формы СРС, как правило, хорошо проявляются или в малых группах, или в парах. Такие пары могут быть составлены на постоянной или сменной основе, что позволяет или закрепить достигнутые успехи, или расширить круг возможных общений. Преимущество парной работы – необходимость и неизбежность делового взаимодействия, стимулирующего повышение уровня знаний, формирование делового типа мышления, развитие интереса к учению, личностный рост.

Например, в парной работе можно использовать сценарий предварительно разработанного диалога с партнером по бизнесу на английском языке, а также с потенциальным отраслевым работодателем.

Отчетно-практический этап предполагает организацию контрольных срезов и сдачу запланированных в учебном графике отчетов в процессе всего изучения дисциплины; проведение тестирования; написание контрольных, курсовых и выпускных квалификационных работ; сдачу зачетов и экзаменов; мониторинг учебной деятельности каждого студента на протяжении изучения курса.

Кроме этого, не менее важную роль на этом этапе играет и самоконтроль, представляющий собой осознанный личностью контроль своих собственных действий. Самоконтроль является одним из условий самоорганизации и самодисциплины личности, развития у нее самостоятельности мышления. Мера этой самостоятельности может быть различной, она индивидуальна у каждой личности, предопределяя степень самостоятельности ее познавательной деятельности.

Мотивирующими факторами, оптимизирующими самостоятельную познавательную деятельность студентов при изучении иностранного языка, мы считаем: готовность студентов к освоению иностранного языка, сформированность гуманитарной культуры, ориентированность на профессиональный рост.

Таким образом, СРС в условиях вуза – составная часть профессионального самообразования. Овладение методикой этой работы, постоянное ее совершенствование, развитие у себя необходимых для этого умений, качеств ума, нравственно-волевых черт личности неразрывно связано с организацией самовоспитания, с целенаправленным развитием внимания и памяти, мышления и воли. Самостоятельная работа учащегося может давать необходимый результат лишь в общей системе усилий по самосовершенствованию.

Основные этапы работы над собой общеизвестны. Это критический анализ своей деятельности и проявляемых в ней качеств, адекватная и разносторонняя оценка себя и проектирование своего дальнейшего развития, постановка в самосовершенствовании конкретных значимых и реальных целей и настойчивая работа по их достижению, затем снова анализ результатов своей деятельности и самооценка и т.д. В таком постоянном движении вперед, в целенаправленном саморазвитии – залог нравственного, интеллектуального и профессионального самосовершенствования.

Библиографический список

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе. М., 1980.
2. Вяткин Л.Г. Развитие познавательной самостоятельности обучающихся: методологические и теоретические проблемы, актуальные вопросы технологии: Общепедагогический аспект // Известия Саратовского университета. Новая серия. 2001. Т. 1. № 1. С. 101–109.

3. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов: Учебное пособие. Киев, 1989.
4. Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. М., 1971.
5. Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений: Письмо Минобразования РФ от 27 ноября 2002 г. № 14-55-996ин/15. URL: <http://base.garant.ru> (дата обращения: 03.02.2017).
6. ФГОС ВО. URL: fgosvo.ru.

А.А. Осипова

Н.А. Маслюк

Конструирование кейс-заданий для обучения бакалавров по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление»

В статье раскрывается унифицированный подход к использованию кейс-технологии, который позволяет повысить эффективность данного использования путем четкого структурирования кейс-задания и сокращения времени на его разработку и решение. Универсальная структура кейс-задания позволяет реализовывать комплексные проекты по решению фактических ситуаций в рамках преподавания одной или нескольких дисциплин учебного плана. Предложенный авторами подход позволяет повысить мотивацию к обучению, реализовать требование ФГОС по обязательному использованию интерактивных методов, а главное, получить в результате сформированные у обучающихся компетенции в сфере их будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: кейс-технология, обучение бакалавров, направление подготовки «Государственное и муниципальное управление», компетенции, кейс-задание, структура кейс-задания.

Практико-ориентированный подход освоения образовательных программ высшего образования требует применения активных и интерактивных методов обучения. Вместе с тем, реализация такого подхода для преподавателя сопряжена с проблемой, носящей комплексный характер. С одной стороны, речь идет о сниженном интересе обучающихся к занятиям, проводимым в традиционных формах, что не позволяет полностью сформировать компетенции, необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности: работа в команде, формирование лидерских качеств, умение принимать обоснованные управленческие решения и осознавать последствия их реализации и др. С другой стороны, сложность структуры и, как правило, большой объем документального оформления кейс-задания часто являются ограничивающими факторами в применении преподавателем кейс-технологий для выработки необходимых знаний, умений и навыков у обучающихся в рамках одной темы учебной дисциплины. Последнее обстоятельство затрудняет тиражирование практики использования такой технологии в достижении миссии, цели и задач образовательной программы.

Миссия образовательной программы бакалавриата по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление», реализуемой в Дальневосточном институте управления РАНХиГС, состоит в подготовке высоко конкурентных менеджеров в области государственного и муниципального управления, способных осуществлять профессиональную деятельность в условиях Дальневосточного региона, имеющего особенности социально-экономического развития.

Целью программы является подготовка бакалавров, способных обеспечить организацию и эффективное функционирование соответствующих объектов профессиональной деятельности.

Задачи программы связаны с формированием у обучающихся знаний, навыков и умений на основе междисциплинарного подхода к решению актуальных проблем в области государственного и муниципального управления.

Практико-ориентированные задачи образовательной программы обуславливают использование соответствующих технологий обучения, одним из которых является кейс-технология. В силу этого, ставится две основные задачи.

1. Активизировать процесс разработки кейс-заданий по дисциплинам бакалавриата по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» за счет оптимизации методического обеспечения разработки кейс-заданий.

2. Тиражировать практики использования кейс-заданий по данному направлению подготовки с точки зрения наиболее полного охвата дисциплин учебного плана.

Кейс-технология – это особого рода практико-ориентированная групповая работа обучающихся, предполагающая одновременное сочетание ситуационного и проектного подходов к освоению учебной дисциплины и формированию у обучающихся как минимум следующих компетенций.

1. Общекультурные:

- способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6);
- способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7).

2. Общепрофессиональные:

- способность находить организационно-управленческие решения, оценивать результаты и последствия принятого управленческого решения и готовность нести за них ответственность с позиций социальной значимости принимаемых решений (ОПК-2);
- способность проектировать организационные структуры, участвовать в разработке стратегий управления человеческими ресурсами организаций, планировать и осуществлять мероприятия, распределять и делегировать полномочия с учетом личной ответственности за осуществляемые мероприятия (ОПК-3);
- способность осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации (ОПК-4).

3. Профессиональные.

3.1. Организационно-управленческая деятельность:

- умение определять приоритеты профессиональной деятельности, разрабатывать и эффективно исполнять управленческие решения, в том числе в условиях неопределенности и рисков, применять адекватные инструменты и технологии регулирующего воздействия при реализации управленческого решения (ПК-1);
- владение навыками использования основных теорий мотивации, лидерства и власти для решения стратегических и оперативных управленческих задач, а также для организации групповой работы на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды, умений проводить аудит человеческих ресурсов и осуществлять диагностику организационной культуры (ПК-2);
- способность проводить оценку инвестиционных проектов при различных условиях инвестирования и финансирования (ПК-4).

3.2. Информационно-методическая деятельность:

- владение навыками количественного и качественного анализа при оценке состояния экономической, социальной, политической среды, деятельности органов государственной власти Российской Федерации, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления, государственных и муниципальных, предприятий и учреждений, политических партий, общественно-политических, коммерческих и некоммерческих организаций (ПК-6).

3.3. Коммуникативная деятельность:

- способность осуществлять межличностные, групповые и организационные коммуникации (ПК-9).

3.4. Проектная деятельность:

- способность разрабатывать социально-экономические проекты (программы развития), оценивать экономические, социальные, политические условия и последствия реализации государственных (муниципальных) программ (ПК-12);
- способность проектировать организационную структуру, осуществлять распределение полномочий и ответственности на основе их делегирования (ПК-14).

3.5. Вспомогательно-технологическая (исполнительская):

- владение методами самоорганизации рабочего времени, рационального применения ресурсов и эффективного взаимодействия с другими исполнителями (ПК-17).

3.6. Организационно-регулирующая деятельность:

- способность эффективно участвовать в групповой работе на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды (ПК-19);
- умение оценивать соотношение планируемого результата и затрачиваемых ресурсов (ПК-22).

3.7. Исполнительно-распорядительная:

- способность участвовать в разработке и реализации проектов в области государственного и муниципального управления (ПК-27)¹.

Приобретение профессиональных умений и навыков обучающимися является одним из основных направлений компетентностного подхода в высшем образовании. В свою очередь кейс-технологии позволяют перенести акцент обучения с необходимости овладения готовым знанием на его выработку.

¹ Приказ Министерства образования и науки РФ от 10 декабря 2014 г. № 1567 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление (уровень бакалавриата)»».

Цель использования кейс-технологии состоит в изучении и проведении анализа реальной жизненной ситуации для получения обучающимися навыков в поиске и выбора обоснованного верного решения.

Систему мероприятий в процессе подготовки кейс-ситуации и ее решения можно представить в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1

План мероприятий по решению кейс-ситуации

Этап	Мероприятие	Результат
Подготовительный	Поиск и анализ информации	Формирование исходной информации по конкретной учебной практикоориентированной ситуации
Организационный	Формулировка и выдача задания сформированном рабочим группам	Ситуация для анализа с перечнем необходимых к выполнению заданий
Выполнение задания	Выполнение поставленных в ситуации заданий, ответы на вопросы, подготовка отчета о выполнении задания и презентации	Принятое управленческое решение по конкретной ситуации, ответы на вопросы, структурированный отчет, презентация
Демонстрационный	Заслушивание отчетов и презентаций рабочих групп, обсуждение	Доведение до преподавателя и других обучающихся результатов выполнения задания
Оценочный	Оценка докладов и презентаций, подведение итогов	Приобретение и закрепление у обучающихся конкретных общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных умений и навыков

Для реализации системы указанных мероприятий могут быть задействованы временной ресурс (поиск исходной информации в сети Интернет; решение ситуаций в аудитории) и информационный ресурс.

Коротко описание процесса подготовки и проведения занятий с использованием кейс-технологии можно представить схемой, изображенной на рис. 1.

В результате реализации кейс-технологии в процессе обучения происходит выработка вариантов решения проблемной ситуации обучающимися. Они демонстрируют знания, полученные ими в процессе обучения

на предыдущих курсах, а также овладевают умениями и навыками выработки конкретных управленческих решений с применением положений действующей нормативной и правовой базы.

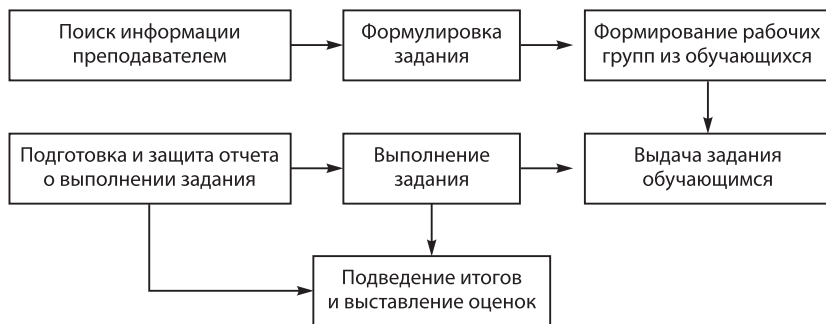


Рис. 1. Описание процесса подготовки и проведения занятий с использованием кейс-технологии

Кейс-технологии позволяют выработать у обучающихся навыки командной работы, лидерские качества, умение вести переговоры, принимать управленческие решения в условиях неопределенности, критическое мышление («Soft Skills»).

Ранее подчеркивалось, что сложность структуры и, как правило, большой объем кейс-задания часто являются ограничивающими факторами в применении преподавателем кейс-технологий для выработки необходимых знаний, умений и навыков у обучающихся в рамках одной темы учебной дисциплины.

Предлагаемая далее структура кейс-задания поможет упростить процедуры подготовки и использования кейс-технологий при изучении даже сложных и необъемных по содержанию тем дисциплин учебного плана бакалавриата по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление».

Кейс-задание включает две части: *описательную* и *информационную*. Структура *описательной части* является общей для любой дисциплины (темы дисциплины), по которой готовится кейс-задание. В эту часть включаются следующие информационные технологии:

- 1) цели и задачи кейса;
- 2) этапы проведения занятия в форме кейс-стади.

Цели и задачи кейс-задания содержательно определяются компетенциями, которые должны быть сформированы в процессе изучения

дисциплины (темы дисциплины)¹. Необходимый уровень сформированных компетенций является базовым результатом выполнения задания в форме кейс-стади. Назовем их результатами освоения дисциплины.

Процесс организации и проведения занятия в форме кейс-стади включает этапы:

- 1) организационный,
- 2) изучение и обсуждение проблемы;
- 3) разработка проекта (выполнение основного задания);
- 4) защита проекта (выполненного задания).

Важно отметить, что для каждого этапа должны быть установлены временные ограничения. Исключение составляют задания, предполагающие выработку умений и навыков тайм-менеджмента и самоорганизации.

Содержание *организационного этапа* удобно представить следующим алгоритмом, неизменным относительно того, по какой дисциплине (теме дисциплины) разрабатывается кейс-задание.

1. Формирование проектной команды (10–12 чел.).
2. Распределение обязанностей по выполнению заданий, предполагающее участие каждого члена команды в выполнении конкретного задания или вида работы.
3. Заполнение табл. 2:

Таблица 2

Список экспертов – участников проектной команды

№	ФИО (полностью)	Обязанности* (можно заполнить в процессе выполнения кейса)

Детальное содержание этапа изучения и обсуждения проблемы может варьироваться в зависимости от особенностей дисциплины, предполагаемых результатов ее освоения. Однако алгоритм действий обучающихся в процессе прохождения этого этапа можно описать следующим образом:

- 1) изучение данных о проблемной ситуации, которую необходимо решить;

¹ Компетенции определяются компетентностной моделью ОП ВО бакалавриата по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» в соответствии с ФГОС ВО бакалавриата по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление». Распределение формируемых у обучающихся компетенций по темам дисциплины закрепляется в рабочей программе дисциплины.

- 2) определение конечной цели и путей ее достижения; постановка задач;
- 3) определение возможностей и проблемных зон воплощения проекта;
- 4) заполнение табл. 3;
- 5) определение средств достижения цели и решения задач.

Таблица 3

SWOT-анализ реализации проекта

Внутренние сильные стороны	Внутренние слабые стороны
1 2	1 2
Внешние благоприятные возможности	Внешние угрозы
1 2	1 2

Содержание и структура третьего этапа определяется дисциплиной (темой дисциплины) и предполагаемыми результатами ее освоения. Следует указать на то, что структурно этап заканчивается изложением алгоритма работы обучающегося над кейс-заданием, например:

Шаг 1: Разделы 1–2 кейса обсуждается всеми участниками. Участник, ответственный за оформление отчета, письменно фиксирует результаты обсуждения.

Шаг 2: Для разработки проекта участники разбиваются на 3 группы. Каждая группа обсуждает и письменно фиксирует основные разделы проекта (продолжительность – 100 мин).

Шаг 3: Все участники группы обсуждают достигнутые результаты, оформляют проект и готовятся к его защите (продолжительность – 20 мин).

Шаг 4: Представление проекта путем публичной защиты.

Четвертый этап кейс-задания включает регламентацию публичной защиты выполненной работы.

1. Выступление команд с защитой проектов.

Структура доклада:

- краткое изложение ситуации-задания;
- тезисное изложение достигнутых результатов по разделам.

2. Ответы на вопросы.

Структура и содержание информационной части различны в разных кейс-заданиях, в том числе варьируются для каждой команды обучающихся.

Таблица 4

Дорожная карта тиражирования практики составления кейс-заданий

Этап	Мероприятие	Результат
Конструирование кейс-задания по предлагаемой документарной модели	1. Подготовка описательной части кейс-задания на основе универсальной документарной модели кейс-задания. 2. Разработка информационной описательной части кейс-задания на основе универсальной документарной модели кейс-задания	Упрощение процесса разработки кейс-заданий за счет оптимизации методического обеспечения разработки кейс-заданий
Применение подготовленных кейс-заданий	Организация и проведение занятий	Формирование у выпускников компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в соответствии с ФГОС ВО
Тиражирование практики конструирования кейс-заданий и их использования в учебном процессе	1. Выпуск учебно-методического пособия по материалам проекта с приложением набора кейс-ситуаций 2. Возможная рассылка экземпляров пособий во все филиалы РАНХиГС	Активизация разработки кейс-заданий

Тиражирование практики составления кейс-заданий, используя предложенный вариант их конструирования, возможно за счет реализации мероприятий, представленных в дорожной карте (табл. 4).

Кейс-стади – одна из ведущих технологий интерактивного обучения на основе деятельностного подхода. В процессе реализации кейс-технологий у обучающихся формируются основные умения и навыки: анализировать информацию, фильтровать и сортировать ее для решения конкретной задачи, выявлять ключевые проблемы, генерировать альтернативные пути решения и оценивать их, выбирать оптимальное решение и формировать программу действий, вносить в нее необходимые коррективы и т.д. То есть, благодаря данной технологии, обучающиеся имеют возможность приобрести навыки принятия управленческих решений в сфере государственного и муниципального управления, их обоснования и определения социально-экономических последствий от их реализации.

Библиографический список

1. Игонина Л.Л. Кейс-технологии в преподавании экономических дисциплин // Успехи современного естествознания. 2015. № 8. С. 82–86.
2. Лаврентьев С.Ю., Крылов Д.А. Современные методы обучения как средство активизации познавательной активности студентов вуза // Вестник Марийского государственного университета. 2013. № 12. С. 108–111.
3. Темина С.Ю. Кейс-метод: активное обучение принятию профессиональных решений // Среднее профессиональное образование. 2010. № 1. С. 44–46.

С.А. Поронок

Педагогические условия формирования профессиональных компетенций музыкально-просветительской направленности в контексте культурной среды университета

В статье представлены и обоснованы педагогические условия формирования профессиональных компетенций музыкально-просветительской направленности у студентов музыкально-педагогических специальностей в контексте культурной среды современного университета. Освещены концептуальные особенности музыкально-просветительской деятельности студентов-музыкантов, определяемые в связи с формированием гуманистически ориентированной личности будущего специалиста – потенциального члена творческой элиты в сфере просвещенческой работы.

Ключевые слова: педагогические условия, культурная среда университета, профессиональные компетенции музыкально-просветительской направленности, профессиональная компетентность, музыкально-просветительская деятельность.

В целях выявления и обоснования педагогических условий, стимулирующих формирование у субъектов образовательного процесса (студентов музыкально-педагогических специальностей) соответствующих компетенций музыкального просветительства в контексте культурной среды современного университета, необходимо рассмотреть этимологию понятий «условие», «педагогическое условие». С позиции философии «условие» трактуется как категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать и развиваться не может. В отличие от причины, непосредственно порождающей то или иное явление, условие составляет определенную среду, обстановку, в которой последние возникают, существуют и развиваются [9, с. 497–498]. В педагогических исследованиях педагогические условия охарактеризованы как «обстановка, при которой компоненты учебного процесса представлены в наилучшем взаимодействии и которая дает возможность учителю плодотворно преподавать, руководить учебным процессом, а учащимся – успешно учиться» [2, с. 61].

Одним из распространенных в научном мире выступает определение сущности педагогических условий как совокупности взаимосвязанных и взаимообусловленных обстоятельств процесса обучения, являющихся результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов и приемов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей [3, с. 6]. Среди множества научных интерпретаций понятия «педагогические условия» выделяется трактовка его как совокупности объективных возможностей содержания обучения, методов, организационных форм и материальных возможностей его осуществления, обеспечивающая успешное решение поставленной задачи. Наряду с вышеизложенными характеристиками содержательная сущность данного термина рассматривается как совокупность объективных и субъективных факторов, необходимых для обеспечения эффективного функционирования всех компонентов образовательной системы [6].

Рассмотрев ряд научно-педагогических позиций относительно дефиниций «условие» и собственно «педагогическое условие» в контексте нашего исследования, мы считаем, что условия формирования компетенций – это совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных обстоятельств осуществления процесса формирования компетенций; совокупность сопряженных с этим процессом характеристик и явлений, без которых его успешная реализация невозможна. В свою очередь, педагогические условия связаны с совокупностью обстоятельств, характеристик и явлений, свойственных педагогической среде, педагогической обстановке, сопряженных с непосредственным педагогическим процессом формирования профессиональных компетенций.

Культурная среда современного университета, обусловленная процессом формирования высокообразованной, поликультурной, гуманистически развитой и нравственно-ориентированной личности в коммуникативном пространстве социума, призвана стимулировать мировоззренческие позиции личности студента на самоопределение в профессиональной ориентации и активизировать формирование профессиональных компетенций студентов, их самореализацию в аспекте профессионально-педагогической специализации. Среди качественных характеристик культурной среды университета (КСУ) нами выделены: информативность, интегративность, адаптивность, субъектность. Выявлены функции КСУ, присущие культуре как таковой: познавательная, информативная, коммуникативная, аксиологическая, рефлексия. В процессе изучения КСУ мы обозначили проявление собственно «среды» через определенную взаимосвязь с понятиями ««условия», «совокупность», «пространство», «окружение», «культура», «коммуникация»

[7]. В связи с этим, в контексте данного исследования мы будем рассматривать культурную среду *университета* как полифункциональную систему современного образовательного пространства, включающую совокупность педагогических условий, обеспечивающих развитие компетентного специалиста и формирование у субъектов образовательного процесса (студентов музыкально-педагогических специальностей) соответствующих компетенций музыкального просветительства.

Исследование педагогической составляющей культурной среды университета позволяет выявить и сформулировать ряд следующих педагогических условий, необходимых для формирования профессиональных компетенций у студентов музыкально-педагогических специальностей.

1. *Создание определенной культурной среды университета, способствующей формированию профессиональных компетенций у студентов музыкально-педагогических специальностей.* Это условие, по нашему мнению, является основополагающим в мировоззренческой подготовке будущих учителей в области музыкального искусства и культуры. В данном случае культурная среда выступает в качестве условия формирования гуманистически ориентированной личности студента. При этом создание культурной среды университета служит важным фактором профессионального становления нравственной сферы личности и формирования у студентов профессиональных компетенций музыкального просветительства.

В педагогическом аспекте формирования культурной среды университета следует указать на роль и значение педагога, который структурирует, моделирует и проектирует данную среду, реализуя ее функции в профессиональной деятельности. Здесь же необходимо отметить высокую профессиональную культуру, которой должен обладать преподаватель вуза. Считаем правомерной позицию И.Ф. Исаева, который трактует профессионально-педагогическую культуру преподавателя как определенную «систему общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий педагогической деятельности» [5, с. 45]. Педагог-музыкант высшего звена должен систематически изучать собственные профессионально-личностные ресурсы, реализуя их в области учебно-методической, научно-исследовательской и соответственно исполнительской деятельности. Соблюдая вышеизложенные постулаты, преподаватель музыкально-образовательной сферы университета сможет обеспечить формирование собственной профессиональной культуры, а также культуры студентов – будущих специалистов, как неперенное условие самореализации в условиях гуманизированной культурной среды вуза.

Вышесказанное дает основание полагать, что функционирование культурной среды современного университета как сложного, коммуникативного и полифункционального образовательного пространства, обусловленного формированием нравственно-ориентированной личности, является целесообразным и эффективным. Безусловно, создание определенной культурной среды университета обусловлено наличием высокого уровня компетентности преподавателей. Однако существует опасность восприятия как синонимичных понятий «компетенция» и «компетентность». «Компетентность» представляется в педагогике как своеобразное «интегральное качество личности, характеризующие готовность решать проблемы, возникающие в процессе жизни и профессиональной деятельности» [10, с. 54]. Компетенции же являются собой некий конгломерат знаний, умений и навыков, а также значимых качеств и свойств личности, которые студенты в совокупности должны освоить в ходе образовательного процесса вуза и отразить на итоговой государственной аттестации.

2. *Организация и оптимизация педагогического процесса в культурно-образовательном пространстве вуза, ориентирующего студентов музыкально-педагогических отделений в аспекте музыкально-просветительской деятельности на профессиональное самоопределение, саморазвитие и самореализацию в условиях инкультурации, гуманизации, социализации и информатизации личности.* Формирование этого педагогического условия обусловлено комплексом проблем социологической и культурологической направленности. В его контексте необходимо указать на ряд проблем социального порядка, непосредственно связанных с социализацией и инкультуризацией личности студента в условиях культурной среды университета. Современные социологические подходы к личности гласят о трудностях социальной адаптации индивида, об интериоризации как о процессе включения социальных норм и ценностей во внутренний мир молодого человека [1]. Очевидно, что сегодня наблюдается культурное и социальное расслоение молодежи, что обуславливает социальную деформацию структуры молодежной среды. Исследователи отмечают ценностный кризис российской молодежи, переоценку традиционных ценностей и установок, личностных ориентиров. Современная молодежь, под действием социальных реалий и трансформации общества, позиционирует свою принадлежность к ряду субкультурных образований с определенной дозой агрессии, цинизма, с элементами ксенофобии, экстремистских настроений, отсюда – отсутствие гражданской позиции, снижение интереса к образовательному процессу, традициям национальной культуры, и как следствие – нивелирование духовно-нравственных ориентиров.

Венчает данный перечень характеристик молодежного социума своего рода ценностный «коллапс», порождая дезаптацию современной молодежи, обусловленной личностным саморазрушением и потерей статуса в социальной структуре общества. По нашему мнению, позитивной профилактикой данных явлений служит создание определенной культурной среды на базе современного вуза в контексте реализации музыкально-просветительской деятельности, способствующей гармоничной адаптации и социализации личности студента.

В контексте данного условия, наряду с инкультуризацией и социализацией личности, необходимо отметить стремительную информатизацию современного образовательного пространства. Перенасыщение образовательной системы средствами информационно-коммуникативных технологий (ИКТ), а также культурной среды современного университета значительно обедняет и обезличивает ее, порождая элементы некоторой культурной деградации молодежной среды, что неизбежно ведет к некоторой утрате межличностного диалога «педагог – студент». В связи с этим, важно корректировать направленность отношений информатизированной культурно-образовательной среды и субъекта, регулируя приоритетность межличностной коммуникации, осуществляя педагогическую поддержку межличностного общения [8]. В аспекте данного педагогического условия ценными являются постулаты о значимости межличностного взаимодействия и максимально корректного привлечения ИКТ в образовательный процесс вуза в целях его оптимизации и интенсификации.

Таким образом, одной из основополагающих задач культурной среды университета является формирование компетентного специалиста музыкально-педагогической направленности, владеющего комплексом профессиональных компетенций в области музыкально-просветительской деятельности, обладающего навыками социализации, адаптации и инкультурации личности в условиях информатизации и глобализации современного социума.

3. *Обеспечение специальной индивидуальной (инструментальной) подготовкой студентов музыкально-педагогических специальностей в целях приобретения профессионально-значимых свойств и качеств личности и освоения компетенций музыкального просветительства.* Объективным основанием для выделения этого педагогического условия послужил достаточный педагогический и практический опыт диссертанта в процессе инструментально-исполнительской подготовки студентов-музыкантов в классе «Основного музыкального инструмента» (на базе Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь).

Музыкально-исполнительская подготовка студентов не должна сводиться лишь к развитию формального технологического потенциала, а обязана целенаправленно воспитывать единый звукодвигательный комплекс в контексте формирования соответствующей исполнительской культуры обучающихся. Одной из актуальных проблем современного музыкального образования остается овладение особенностями психоэмоциональных состояний индивида в условиях публичных выступлений, поскольку субъект просветительской работы является культуртрегером общества. Данный процесс развития интеллектуально-творческого и исполнительского потенциала студентов необходимо реализовывать в комплексе формирования целого ряда специальных профессиональных компетенций, разработанных в контексте музыкально-педагогической, музыкально-исполнительской и музыкально-просветительской сфер деятельности.

4. *Привлечение студентов музыкально-педагогических специальностей к активной концертно-исполнительской и музыкально-просветительской деятельности в целях формирования у студенчества художественно-эстетического вкуса, нравственных ориентиров, профессиональных норм и духовных ценностей и, как следствие, вовлечение студентов в культурную среду университета.* Служит своеобразным продолжением российских просветительских традиций и неотъемлемой частью учебного процесса современного университета, способствуя реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании и становлению нравственно-ориентированной личности. Систематическое и целенаправленное привлечение студентов-музыкантов к активной концертно-исполнительской деятельности в процессе осуществления музыкально-просветительской миссии носит гуманистический характер и является важнейшим компонентом педагогической стратегии.

Профессионально-организованная реализация музыкально-просветительской деятельности в современном вузе как мощнейшем трансляторе культурно-исторических и духовных ценностей, во всем многообразии ее форм (тематические лекции-концерты, музыкальные лектории, музыкально-просветительские мероприятия и фестивальные конкурсные программы, организация среди студенчества музыкальных кружков, творческих коллективов; реализация благотворительных акций-концертов; разработка музыкально-просветительских программ, нацеленных на реальный образовательный процесс) стимулирует навыки самостоятельной просветительской работы студентов, формирует творческий потенциал субъекта, способствует самореализации личности студента в условиях культурной среды

современного университета, успешно воплощая музыкально-просветительские задачи.

Вместе с тем, считаем некоторые просветительские формы работы неизбежно устаревшими и малоэффективными в условиях современного социума. По нашему мнению, пресловутые лекции-концерты сегодня утратили особую актуальность и не способны на широкий резонанс среди современной общественности. В связи с этим, нам видится правомерным привлекать такие креативные формы просветительской работы, как осуществление светских культурных мероприятий музыкально-пропагандистской направленности во взаимодействии с культурно-образовательными учреждениями; организация выставочных проектов, просветительских экспозиций и промоакций; выступление студентов с просветительской миссией в он-лайн формате через сайты просветительской направленности; наконец, выход в сферу глобальной медиасреды на государственный уровень программного теле-, радиовещания в целях трансляции культурных традиций, сопряженных с разработкой социальных музыкально-просветительских проектов. Таким образом, назрела необходимость пересмотреть формы и методы работы по просветительству, поскольку нетрадиционный подход к использованию и внедрению креативных форм просветительской работы через широкое социальное проектирование будет способствовать не только профессиональной компетентности личности студента, но и интенсификации функционирования культурной среды университета, следовательно, утверждению гуманитарных просветительских тенденций в современном обществе.

5. Значимым условием выступает *осуществление междисциплинарного взаимодействия среди учебно-образовательных модулей и нормативно-методическое обеспечение образовательного процесса, отвечающие за информативность, интерактивность, интегративность, коммуникативность, полифункциональность, поликультурность и, как следствие, компетентность личности субъекта*. Задачей современного образования в условиях высшей школы является сохранение высоких профессиональных традиций музыкально-педагогической науки ведущих российских вузов с учетом специфики профессиональной подготовки педагогов-музыкантов. В связи с этим, педагогическим коллективам музыкальных отделений в целях методического обеспечения учебного процесса вуза и реализации межпредметных связей необходимо разработать специальный учебно-методический комплекс (УМКД) для ряда музыкально-исторических, музыкально-теоретических и инструментально-исполнительских дисциплин и модулей, обеспечивающий логическую межпредметную взаимосвязь, интегрирующий знания

студентов из смежных дисциплин, с использованием современных образовательных технологий в целях развития гуманистически ориентированной и профессионально компетентной личности. Вслед за научным мнением о том, что “наполнение” компетенций должно четко основываться на междисциплинарных связях» [4, с. 5], считаем обозначенную позицию справедливой, опираясь на нее в контексте разработки данного педагогического условия. Очевидно, что модульная система обучения, а точнее, взаимопроникновение и активное взаимодействие учебных дисциплин и курсов на основе межпредметных связей будет способствовать более эффективному освоению профессиональных компетенций. В свою очередь, специалист, наделенный определенным арсеналом профессиональных компетенций, формирует собственную компетентность, обеспечивая в будущем кадровый контингент ценным сотрудником музыкально-педагогической сферы. Таким образом, данное условие способствует «экстраполяции» знаний в контексте межпредметных связей учебных дисциплин, обеспечивая системность и непрерывность в программе профессиональной подготовки будущих специалистов в области музыкально-педагогической и музыкально-просветительской деятельности.

При практической реализации выдвинутых нами и обоснованных педагогических условий в образовательном процессе современного вуза необходимо учитывать: требования государственных образовательных стандартов высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» и профилю «Музыкальное образование»; уровень обеспечения образовательными ресурсами нормативно-методического и научно-методологического арсенала; функциональную взаимосвязь общекультурных и музыкально-просветительских компетенций в формировании профессиональной компетентности студентов музыкально-педагогических специальностей; а также отслеживать мониторинг уровня сформированности компетенций музыкального просветительства в целях постоянного контроля знаний, умений и навыков студентов в контексте культурной среды университета.

В ходе данного исследования представляется целесообразным включение следующего ряда профессиональных (ПК) и специальных компетенций (СК), разработанных в связи с музыкально-просветительской деятельностью будущих специалистов музыкально-педагогической направленности:

- способность осуществлять масштабную музыкально-просветительскую деятельность в целях формирования гуманистически ориентированной личности, ее мировоззренческого «аппарата», а также высокого музыкально-эстетического вкуса (ПК);

- способность понимать, осознавать значимость и целесообразность просветительской работы как фактора толерантного восприятия культурных национальных традиций музыкального наследия (ПК);
- готовность к реализации культурных потребностей, нравственных и эстетических мотиваций, обусловленных высокой гражданской позицией средствами музыкально-просветительской деятельности (ПК);
- готовность к организации культурно-просветительских центров и реализации на их базе социальных проектов музыкально-педагогической и музыкально-просветительской направленности (ПК);
- владение культурой инструментального, вокального и ансамблевого исполнительства как видов музыкально-просветительской деятельности (СК);
- владение навыками практического музицирования на основном и дополнительном музыкальных инструментах (СК);
- владение профессиональными основами музыкально-теоретической, музыковедческой и методологической подготовки (СК);
- владение методам исследования в области музыкально-педагогической, музыкально-исполнительской и музыкально-просветительской деятельности (СК);
- готовность к разработке и созданию инновационных просветительских методик, учебно-методических комплексов дисциплин и модулей (СК);
- способность к разработке новых специальностей музыкально-просветительской направленности в целях внедрения в образовательный процесс современной высшей школы (СК);
- способность к критической оценке и анализу музыкально-исполнительской деятельности в ходе осуществления просветительской работы (СК);
- готовность к профессиональной исполнительской деятельности на высоком художественном уровне перед социально разноразмерной слушательской аудиторией (СК);
- способность к активному задействованию глобальной медиасреды, используя информационное пространство современного социума в целях реализации пропаганды высокого музыкального искусства и культуры (СК).

Все представленные компетенции, обусловленные музыкально-просветительской направленностью, в совокупности являются значимым фактором формирования компетентного выпускника вуза в области музыкально-просветительской деятельности в процессе профессионального образования. Последовательное овладение данным блоком профессиональных компетенций музыкального просветительства способствует

успешной реализации необходимых профессионально-личностных качеств будущего специалиста профиля «Музыкальное образование» в условиях функционирования культурной среды университета, обеспечивая осуществление его практической деятельности в поствузовском пространстве.

Библиографический список

1. Артемьев А.Я. Социология личности. М., 2001.
2. Бабанский Ю.К. О разработке теоретических основ организации психологической службы в советской школе. Психологическая служба в школе. Таллин, 1983.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы. М., 1992.
4. Галишникова Е.М. Концептуальные основы подготовки будущих специалистов в системе дополнительного профессионального образования // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. № 4 (12). 2012.
5. Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А. Сластёнина // Известия Российской академии образования. 2000. № 3. С. 45–58.
6. Максимов В.Г. Формирование профессионально-творческой направленности личности учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994.
7. Поронок С.А. Культурная среда университета как объект исследования // Педагогика и психология образования. 2015. № 3. С. 40–46.
8. Поронок С.А. К вопросу о проблемах информатизации культурной среды современного учебного заведения // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2015. № 4. С. 43–47.
9. Философский словарь. М., 1986. С. 497–498.
10. Шалашова М.М. Комплексная оценка компетентности будущих педагогов // Педагогика. 2008. № 7. С. 54–58.

И.Х. Стулов

Ценностное отношение студентов музыкального факультета к обучению эстрадному пению

Статья посвящена выявлению сущности и содержания категории «ценностное отношение» к обучению эстрадному пению. На основе анализа специальной литературы и собственных наблюдений автор приходит к выводу о взаимосвязи отношения к учебной деятельности с ценностными ориентациями личности вообще. Указывается на две формы проявления отношения к любой деятельности: конативная (потребности, мотивы) и эмотивная (чувства, эмоции). Автор считает, что ценностное отношение студентов к обучению эстрадному пению рассматривается как интегративное образование личности.

Ключевые слова: ценностное отношение, ценностные ориентации, обучение эстрадному пению, мотивационный компонент отношения к деятельности, когнитивный компонент отношения к деятельности, аффективный компонент отношения к деятельности, конативный компонент отношения к деятельности, действенно-волевой компонент отношения к деятельности.

Ценностное отношение в психологических трактовках выступает как избирательная направленность психических процессов на объекты и явления окружающего мира; тенденция, стремление, потребность личности заниматься именно данной деятельностью, которая приносит удовлетворение; мощный побудитель активности личности, под влиянием которого все психические процессы протекают особенно интенсивно и напряженно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной.

При различных подходах исследователи единодушны в том, что под отношением принято понимать психологический феномен, сутью которого является возникновение у человека психического образования, аккумулирующего в себе познания конкретного объекта действительности, интеграцию состоявшихся эмоциональных откликов на этот объект, а также поведенческих ответов на него.

Нам представляется убедительным мнение В. Божовича о взаимосвязи оценки и отношения. Он писал о том, что именно в оценках выражается наше отношение к тому, чем стали вещи в нашем бытии, мы не констатируем события, не описываем их свойства, а судим об их значении в нашей практике. В процессе оценки субъект отдает

предпочтение тому, что более полезно, более ценно для него. И в самом деле, оценка не может абстрагироваться от заинтересованности субъекта, она основывается на ней. Непременное условие для оценки – заинтересованность в определенных потребностях, т.к. отсутствие всяких потребностей и интересов делает оценку ненужной и невозможной.

Ценностное отношение, говоря условно, в момент возникновения приобретает два полюса, две стороны, одна из которых – субъективная, в виде оценки, а другая – объективная, в виде ценности. Таким образом, ценностное отношение есть единство ценности и оценки.

Ценности и интерес тесно связаны с потребностями. По определению В.Н. Мясищева, «потребности – вид отношений, в которых наиболее активно проявляются импульсы человека к преобразующей деятельности» [9, с. 142].

Интерес через оценку ориентирует личность на ценности, которые необходимы ей для удовлетворения потребностей, тем самым создаются предпосылки для образования ценностных ориентаций. Трактую данное понятие, большинство авторов сходятся во мнении, что ценностные ориентации – это направленность личности на такие ценности, которые выступают как обобщенный мотив деятельности, интегрирующий в себе характеристики всей системы мотивации, потребностей, интересов, установок и целей.

Ценностное отношение можно изобразить как сложную многоуровневую систему с разнообразной иерархией ценностей, лежащих в ее основе: – ценности-предметы как объекты оценок и ценности-значения, которые сами являются высшими критериями, эталонами оценок, и представляют собой мысли, убеждения, представления субъекта о том, что является ценностью;

- ценности материальные и духовные (познавательные, научные, нравственные, эстетические и т.д.);
- ценности-нормы, ценности-идеалы, ценности-средства (по характеру их участия в регуляции поведения);
- ценности профессиональные, общественные, досуговые (в зависимости от вида деятельности, в котором участвует человек).

Выбор ценностей не является самостоятельным созданием ценностей, а только индивидуальным отношением к уже существующим. С точки зрения выбора тех или иных ценностей решающую роль играет знание ценностей и возникновение в человеке тождества с ними, т.е. осознание того, что это его ценности.

Категория «ценность» рассматривается, как правило, применительно только к миру человека и общества, т.к. вне человека и без человека ценности не существуют. Л.Н. Столович вполне справедливо

утверждает, что ценность представляет собой особый тип значимости предметов и явлений, которые имеют значение для человека [12].

А.Н. Леонтьев называет ценность личностным смыслом [8]. Он также считает, что значение, смысл и ценность – неразделимые понятия. Значение раскрывает объективный элемент в ценности, а смысл есть активное отношение человека-субъекта к этому объективному элементу, которое и творит личность.

По поводу природы ценности общепризнанный авторитет в области аксиологии Н.З. Чавчавадзе пишет, что «ценности есть только там, где есть субъект, для которого они доступны» [14, с. 170]. Такая трактовка ценности лежит в основе так называемой диспозиционной теории. Согласно этой теории, ценности не существуют сами по себе, это не физическое свойство предметов, а определенная предрасположенность, которая получает актуальное значение в процессе психологического восприятия, связанного с ценностно-ориентационной деятельностью человека. Согласно этой теории, в человеке необходимо формировать способности к восприятию ценности.

К концу 1970-х гг. в философской и педагогической науке был накоплен достаточный опыт для определения феномена ценностей, ценностных ориентаций и их роли в структуре личности (Б.Г. Ананьев, Л.М. Архангельский, О.Г. Дробницкий, К.К. Платонов, В.П. Тугаринов и др.).

Ценностные ориентации можно рассматривать как многообразное философско-этическое и социально-психологическое явление. Они разграничивают значимое, существенное для человека и незначимое, несущественное. Совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций обеспечивает устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности, выражающейся в направленности потребностей и интересов. В силу этого, ценностные ориентации выступают важнейшим фактором и детерминируют мотивацию личности.

Термин «ценностные ориентации» предложил использовать С. Kluckhohn в 1951 г. По его мнению, «ценностные ориентации – сложный, но полностью упорядоченный комплекс принципов, возникающий в процессе оценивания как следствие взаимодействия трех различных элементов: когнитивного, аффективного и директивного, которые и определяют поступки и мысли личности в той степени, в какой это связано с решением общечеловеческих проблем» [17, с. 798].

В российский научный оборот термин был введен представителями Ленинградской (петербургской) школы А.Г. Здравомысловым и В.Н. Ядовым в 1965 г. Ценностные ориентации ими были определены

как важнейший элемент внутренней структуры личности, закреплённый жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний. Они отграничивают существенное и важное для человека от несущественного.

Ведущее место в системе ценностных ориентаций личности занимают ориентации на профессиональные ценности, формирование которых считают важнейшим условием профессионального развития молодого человека.

Каждая профессия характеризуется общими и специфическими, присущими только ей ценностями.

М. Титма выделяет следующие общие профессиональные ценности: «содержание профессиональной деятельности и обусловленные ими возможности самореализации, общественная значимость труда, определяющая его результаты и последствия, режим труда и социально-экономические, морально-психологические и другие условия его реализации» [13, с. 35].

Педагогические ценности утверждаются в жизни не спонтанно. Они зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие педагогики и образовательной практики. Педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога.

Задача педагогического образования состоит в обеспечении субъективации, т.е. личностного принятия общественно значимых педагогических ценностей. Для педагогической теории и практики важным является то, что только осознаваемая и переживаемая личностью в результате оценки ценность способна выполнять аксиологическую функцию – функцию ориентира в поведении и деятельности человека. Наличие у педагога общественно значимых педагогических ценностей обеспечивает творческое отношение к делу, побуждает его к поиску и совершенствованию.

Большое влияние на наше исследование оказала классификация ценностей в области педагогической деятельности, разработанная Е.Н. Шияновым [15, с. 98]. В ней выделяются следующие группы ценностей, связанных с:

- утверждением в обществе (престиж профессиональной деятельности, признание родных, близких, общественная значимость труда);
- удовлетворением потребности в общении (постоянная работа с детьми, желание чувствовать привязанность и любовь детей, возможность общения с интересными людьми);

- самосовершенствованием (творческий и разнообразный характер труда, возможность заниматься любимым делом, возможность постоянно пополнять знания);
- самовыражением (соответствие деятельности способностям, возможность оказывать помощь, влиять на других людей);
- утилитарно-прагматическими запросами (физически легкая работа, длительный отпуск, возможность постоянно менять работу).

Следовательно, можно сделать вывод о том, что под *ценностями педагогической деятельности* понимаются те ее особенности, которые позволяют учителю удовлетворять свои материальные, духовные и общественные потребности и служат ориентирами его социальной и профессиональной активности.

Индивидуальная целостная система отношений составляет ядро личности, определяя характер ее переживаний и поведенческих реакций. Таким образом, система отношений студентов музыкального факультета будет характеризоваться их ценностным отношением к будущей профессии, к педагогу, своим сокурсникам и содержанию обучения (изучаемому репертуару), а также самооценкой своих вокальных способностей.

Ценностное отношение студентов музыкального факультета к обучению эстраднему пению обусловлено целым рядом причин:

- необычайная популярность этого жанра музыкального искусства в современном обществе среди подростков и молодежи;
- развлекательная природа содержания слов и музыки;
- легкость восприятия эстрадной музыки на эмоционально-телесном уровне;
- четкая ритмическая организация песен в сочетании с танцевальными движениями исполнителей, стимулирующая двигательную активность слушателей;
- хорошие специалисты в области эстрадного пения сегодня очень востребованы на рынке труда и имеют достойное материальное обеспечение и др.

Эстрадное пение в годы учебы на музыкальном факультете и изучаемый достаточно высокохудожественный репертуар вызывает у студентов определенное отношение к данному направлению музыкального искусства.

Все это влияет на их функционирование в учебно-воспитательном процессе, ведет к развитию более широкой профессиональной ориентации будущих учителей музыки на вокальную работу с детьми в процессе обучения их сольному и ансамблевому эстраднему пению.

В процессе практической работы с детьми и подростками у руководителей этих коллективов, как правило, появляется потребность реально проявить свои творческие способности в композиторской деятельности.

Таким образом, ценностное отношение студентов к обучению эстраднему пению закладывается в годы учебы, а в дальнейшем формируется и развивается под влиянием социально-культурных потребностей общества. Обучение эстраднему пению затрагивает все сферы сознания человека, воздействуя целостно не только на психологию, но и на физиологи, что необходимо учитывать особенно в работе с детьми.

На основе всего вышеизложенного можно сказать, что *ценностное отношение к обучению эстраднему пению* – это такое интегративное качественное образование личности, основу которого представляют профессионально-ценностные ориентации, имеющие полифункциональную структуру, состоящую из таких компонентов, как:

- 1) мотивационный (интерес, потребности);
- 2) познавательный (когнитивный);
- 3) эмоциональный (аффективный);
- 4) поведенческий (конативный);
- 5) действенноволевой (активность в усвоении знаний, целеустремленность и т.п.)

Данное определение обуславливает направленность исследования по изучению психолого-педагогических условий формирования ценностного отношения студентов к обучению эстраднему пению как особо профессионально значимому виду музыкальной деятельности учителя музыки и возможной причине, определяющей повышение эффективности подготовки специалистов в музыкальных учебных заведениях педагогической направленности.

Библиографический список

1. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. М., 1976.
2. Бодалёв А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
3. Божович В.И. Марксистская теория оценки. М., 1982.
4. Гребенюк О.С. Основы педагогики индивидуальности. Калининград, 1998.
5. Дробницкий О.Г. Мир оживших предметов. М., 1989.
6. Здравомыслов А.Г., Ядов В.А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности // Социология в СССР. М., 1957. Т. 2. С. 69–75.
7. Казакина М.Г. Проблемы ценностных ориентаций // Советская педагогика. 1983. № 3. С. 16–20.
8. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции: конспект лекций. М., 1971.

9. Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии // Вопросы психологии. 1957. № 5. С. 142–153.
10. Общая психология: Учебник для студентов педагогических институтов / Под ред. А.В. Петровского. Изд. 3. М., 1986.
11. Сластёнин В. А. Ценностные ориентации и профессиональное самосознание учителя // Тезисы доклада на XVI сессии по проблемам истории образования. М., 1995. Т. 1. С. 48–56.
12. Столович Л.И. Природа эстетической ценности. М., 1972.
13. Титма М.Х. Жизненные ориентации как феномен сознания // Формирование молодежного сознания. Таллин, 1978. С. 35–38.
14. Чавчавадзе Н.З. Культура и ценности. Тбилиси, 1984.
15. Шиянов Е.Н. Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к педагогической деятельности. М., 1982.
16. Allport G.W. Handbook of Social Psychology. Worcester, 1965. Pp. 798–844.
17. Kluckhohn C. Values and orientation in theory of action. Cambridge, 1951.
18. Triandis H.C. Attitude change. New-York, 1971. Pp. 146–156.

А.Л. Цынцарь
М.Н. Романенко

Значение гуманитарных дисциплин в формировании культуры студентов политехнического вуза

В статье рассматривается изучение гуманитарных дисциплин в техническом вузе в качестве важнейшего фактора, влияющего на развитие культуры студентов и творческое развитие личности. Гуманитарные дисциплины создают условия для формирования гражданской позиции и правовой культуры студентов, что является основой гармоничного развития общества и государства в целом.

Ключевые слова: гуманитарные дисциплины, политическая и правовая культура студентов, культурная среда вуза.

Гуманитарное образование – совокупность знаний в области общественных наук (философии, психологии, истории, филологии, права, экономики, искусствоведения и др.) и связанных с ними практических навыков и умений. Гуманитарные науки изучают человека, его взаимоотношения с природой, обществом, друг с другом, наконец, с самим собой.

В этом направлении работает кафедра общеобразовательных и социально-экономических дисциплин Бендерского политехнического филиала Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко. Подводя предварительные итоги, хочется отметить актуальность данной темы в связи с общей технической спецификой преподавания в филиале. Цель данной статьи – обобщить опыт работы кафедры.

Предметы гуманитарного цикла обладают дополнительными особенностями, поскольку они в большей мере, нежели любые другие, несут духовную нагрузку, побуждая тем самым к переосмыслению и осознанию того, что познано или усвоено, т.е. вносят значительный вклад в процесс формирования личности человека.

Современный человек живет в изменяющемся мире, поэтому должен быть готов к множеству социальных и профессиональных ролей, к гражданской и личной ответственности. Гуманитаризация высшего технического образования, по нашему мнению, должна ориентироваться на сущность самого человека, т.е., иметь в своей основе следующие представления: во-первых, человеку свойственно саморазвитие, чему высшее образование должно способствовать; во-вторых, человек открыт для мира и должен научиться взаимодействовать не только с его материальными, но и духовными ценностями. Цикл гуманитарных дисциплин реализует важные функции образовательного и воспитательного характера: развитие творческой индивидуальности, личностных качеств, эстетического вкуса, ценностных ориентаций.

Дисциплины гуманитарного цикла в обязательном порядке присутствуют в учебном плане каждого технического вуза в объеме, установленном Министерством Просвещения Приднестровской Молдавской Республики. По каждой учебной дисциплине существует «Государственный образовательный стандарт», содержащий минимальный перечень требований к усвоению учебного материала, который предъявляется студенту.

Так, например, студенты по направлению «Строительство», наряду с профессиональными техническими дисциплинами изучают следующие гуманитарные дисциплины: в качестве федерального компонента – философию, иностранный язык, физическую культуру, историю; в качестве дисциплин по выбору – культурологию и культуру речи,

политологию, социологию, психологию и педагогику. Таким образом, в техническом вузе представлен целый ряд гуманитарных дисциплин различной направленности, но количество часов, отведенных для их изучения, с одной стороны, недостаточное, а с другой – несбалансированное между самими гуманитарными предметами, что определенным образом сказывается на качестве развития личности студента. Помимо этого, иногда возникают серьезные проблемы, связанные и с содержательным наполнением данных предметов.

Дисциплины гуманитарного и социально-экономического цикла позволяют формировать такие компетенции специалиста, без которых невозможно дальнейшее инновационное и стабильное развитие общества: устная и письменная коммуникация на родном языке, знание второго языка, лидерство, инициативность, навыки межличностных отношений, способность работать в команде, способность к критике и самокритике, способность общаться со специалистами из других областей, способность работать в международной среде, приверженность этическим ценностям, способность к планированию, принятие решений, способность адаптироваться к новым ситуациям, управление проектами.

Одной из целей изучения гуманитарных дисциплин является стремление создавать условия для дальнейшей демократизации общества. Демократия предполагает активное участие народа в политической жизни страны, признание принципа равенства и свободы всех людей.

Подлинная демократия может функционировать в обществе с высокой степенью развития общей и политической культуры, значительной социальной и политической активностью индивидуумов и их добровольных объединений, готовых встать на защиту институтов демократии. В рамках заданного направления на научно-практических конференциях студенты выступили с докладами: «Проблема формирования патриотизма у современной молодежи», «Правовой нигилизм как негативное социальное явление», «Фашизм – чума двадцать первого века», «Патриотизм: вчера, сегодня, завтра», «Ясско-Кишиневская операция и ее значение» и др. Конференции, семинары, проведенные работниками кафедры, способствовали формированию политической и правовой культуры студентов. Политическая культура предполагает: разносторонние политические знания, ориентацию на ценности и правила жизни демократического общества, овладение этими правилами.

В этой связи уместно вспомнить слова Е.Р. Дашковой: «Образование ведет за собой свободу, а не свобода творит образование». О ценности и значимости гуманитарных наук с новой силой заговорили

в начале этого тысячелетия. «Технологизация всех сторон жизни приводит к выхолащиванию человеческого начала, трансформация человека идет по линии: индивид – личность – актер (агент деятельности), фактор (человеческий фактор), крайняя рационализация отношений к себе, к другим людям, к миру, возникновение “Homo sapientissimus” (термин В.А. Кутырева), рационализированного техногенного человека, у которого вместо морали – расчет, вместо долга – программы, вместо счастья – успех и т.д. Другое название такого существа – гомутер (гомо + компьютер)» [2, с. 75].

Решение проблемы видится в сохранении гуманитарной составляющей в образовании. Студенты гуманитарных факультетов получают навыки диалогического, самокритичного и гибкого способа мышления. Они обнаруживают, что окружающий мир и все вещи в нем наполнены смыслом и что невозможно жить полноценной и успешной жизнью в настоящем без знания о прошлом. Они узнают, что понимание мира и создание осмысленного мира тесно связаны, что создание такого мира – дело многих людей, что оно свершается во времени [3].

Нравственности, человечности, умению взаимодействовать с другими людьми учат эстетика, этика, культурология и литература. На занятиях культурологии, психологии студенты адаптируются к системе межличностных и социальных отношений, повышают уровень самореализации, развивают ассоциативное мышление, творческое воображение, расширяют кругозор. В рамках этих дисциплин студенты познают феномен культуры, ее роль в человеческой жизнедеятельности. Однако не менее важным является постижение практической культурологии, культуры повседневности, а также культуры поведения. Следует отметить, что большинство студентов понимают, что социальные и культурологические знания пригодятся в их будущей профессиональной деятельности. Многие из них рассматривают культуру на уровне культурности, связывают ее с особым стилем общения. Среди основных признаков культуры выделяют тактичность, вежливость, терпимость, способность понимать другого человека.

Значительная роль в формировании личности студента принадлежит эстетике, философской науке о прекрасном – в природе, искусстве, обществе. Но эстетика – это и сама красота, которую важно уметь видеть и создавать. Безусловно, полезным для студентов является знание признаков красоты: гармонии, целесообразности, чувства меры и др.

Особое место в рамках гуманитарного образования принадлежит праву. Будучи одновременно и областью науки, и областью практической деятельности, право предоставляет уникальные возможности для

решения современных педагогических задач, позволяет студенту не только приобрести правовые и связанные с ними знания о различных сферах общественной жизни, но и развить особые способности и практические навыки социального действия. Уникальность права как специфической формы общественного сознания и общественной практики обуславливает также значительный воспитательный потенциал правовых курсов.

Изучение студентами инженерно-технических вузов основ правовых знаний рассматривается ими как условие повышения их деловой квалификации. При выборе содержания и объема правовой информации в процессе обучения студенты учатся руководствоваться определенными принципами. Важнейшими из них являются: актуальность и своевременность информации (ее потребность для повседневной жизни в настоящее или ближайшее время); конкретность и доступность (раскрытие понятий на примерах из реальной жизни); достоверность и объективность (оптимальное соотношение позитивных и негативных примеров).

Право для гражданина является практической ценностью. Это инструмент, позволяющий не только соизмерять свои стремления, желания и интересы с общепринятыми нормами общежития, но и законным способом добиваться поставленных целей, уверенно чувствовать себя в ситуациях, которые регулируются или при определенных условиях могут регулироваться правом. С учетом этого, критериями отбора содержания материала стали практичность, востребованность, применимость приобретаемых каждым студентом правовых знаний и умений в реальной жизни.

После написания всех практических работ проводится анкетирование, целью которого является определение отношения студентов к изученным темам, необходимости их развития и общей актуальности. Перечень вопросов анкеты позволяет раскрыть проблемы, связанные с содержанием интересных тем дисциплины, усвоения материала, актуальность тем для развития компетенций будущего специалиста и др.

Анализ работы кафедры показал, что гуманитарные дисциплины должны: учитывать общую идеологию государственной политики; содействовать развитию региональной системы высшего и среднего специального образования; предусматривать логически последовательное изложение учебного материала; предполагать использование современных методов и технических средств интенсификации учебного процесса, позволяющих студентам глубоко осваивать учебный материал и получать навыки по его использованию на практике; соответствовать современным научным представлениям в предметной области; обеспечивать межпредметные связи.

Необходимыми условиями формирования личности, ориентированной на современный образ жизни высоконравственного человека, являются богатства его внутренней духовной культуры, интеллектуальная

свобода, высокий нравственный потенциал, хороший эстетический вкус, толерантность в межличностном и социальном общении. Развитие всех этих качеств невозможно без создания эффективной системы обучения и воспитания.

Каждое учебное заведение имеет свою особую культурную среду, которая находит отражение в этике взаимодействий, традициях проведения внеаудиторных занятий и мероприятий. Именно в рамках изучения гуманитарных дисциплин практически реализуется весь комплекс воспитательных задач, стоящих перед студентами технического вуза. Педагог постоянно взаимодействует с педагогической культурой, когда усваивает культуру профессиональной деятельности, живя и действуя в определенной культурно-педагогической среде и являясь носителем и транслятором педагогических ценностей; сам создает и развивает профессиональную культуру как субъект педагогического творчества.

Нельзя не согласиться с тем, что все предметы гуманитарного цикла без исключения оказывают значительное влияние на формирование культурной высоконравственной личности будущего специалиста. Само содержание гуманитарных предметов помогает развитию не только деловых качеств, но и профессионального мышления с позиции нравственного смысла. Кроме того, на занятиях по гуманитарным дисциплинам студенты учатся отбирать нужную информацию, говорить по существу проблемы, принимать участие в дискуссиях, логично мыслить, решать поставленные задачи, уметь применять правила межличностного общения, этикета и т.д.

Библиографический список

1. Грабовский А. От компетентности учителя – к профессиональной культуре коллектива // Народное образование. 2009. № 4. С. 209–212.
2. Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2003.
3. Кутырев В.А. Культура и технология: борьба миров. М., 2001.
4. Матвеева Т.Н. Инновационная образовательная технология формирования базовых компетенций студентов // Высшее образование в России. 2007. № 6. С. 28–32.
5. Проблемы гуманитаризации технического образования / В.Н. Васильев, В.Н. Дульнев, В.М. Золотарев, А.М. Коровкин // Научно-технический вестник СПбГИТМО (ТУ): Новые направления гуманитарной составляющей технического образования. 2002. Вып. 2. С. 5–19.
6. Санникова О.В. Междисциплинарность содержания социально-гуманитарного образования: социокультурные основания // Высшее образование в России. 2009. № 4. С. 98–103.

В.А. Балашова
В.Ф. Савкина

Социокультурная адаптация в контексте профессионального развития

Статья посвящена изучению социокультурной адаптации иностранных слушателей в процессе академической деятельности в российском вузе. Рассматриваются социокультурные различия и особенности социокультурного взаимодействия. Выявляются качественные характеристики социально-психологической адаптированности. Учитываются динамические аспекты адаптации к иным социокультурным условиям жизнедеятельности. Актуальность исследования состоит в том, что современное общество представлено различными этническими группами в рамках одной страны. Межгосударственные отношения предусматривают учет культурологических особенностей с целью установления эффективного социально-психологического взаимодействия.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, социокультурная адаптация студентов, адаптивные способности, социокультурное взаимодействие, адаптация к образовательной среде вуза, профессиональное развитие, социально-психологическая адаптация, адаптивные свойства иностранных студентов, динамические особенности адаптации.

Современное мировое сообщество достаточно разнородно по ряду признаков: религиозному, культурно-этническому, социально-экономическому и т.д. Параллельно с этим мир взаимосвязан международно-экономическими и международно-правовыми отношениями. С этой точки зрения особо важным является вопрос о межкультурных отношениях. Их динамика в современном мире весьма нестабильна. Подтверждением этому являются миграционные потоки в силу разных причин: трудовая, вынужденная миграция.

События, вызванные внутривнутриполитической обстановкой в странах Европы в связи с наплывом беженцев-мигрантов, демонстрируют остроту вопроса межкультурного взаимодействия, порожденного геополитическими, политэкономическими и этнопсихологическими факторами.

Современному обществу необходимо научиться жить в атмосфере взаимоуважения к представителям другого народа с целью избежать противоборства и столкновений. В связи с этим актуальным является вопрос исследования адаптивных свойств личности иностранного специалиста к условиям жизнедеятельности в иной для него социокультурной среде.

Цель исследования: изучить структурные и динамические особенности адаптационного процесса иностранных специалистов, проходящих обучение в России.

Объект исследования: социокультурная адаптация в процессе овладения профессией (академической деятельности).

Предметом является социально-психологическая адаптированность как фактор, определяющий успешность деятельности.

Задачи: выявление особенностей развития адаптивных свойств иностранных слушателей, обеспечивающих приспособительную и конструктивную стратегию поведения; определение динамических особенностей адаптивных свойств иностранных слушателей; успешность овладения профессией (академической деятельности) в контексте социально-психологической адаптации.

Гипотеза исследования состоит в том, что структура и динамика адаптивных свойств личности дифференцируются в процессе адаптации, а именно: от обеспечения приспособления к преодолению и самореализации.

Эмпирическая база представлена иностранными слушателями одного из московских вузов. Всего 43 испытуемых, из которых 17% – слушатели первого, 32% – второго, 33% – третьего, 18% – пятого курса.

Методики изучения: социально-психологическая адаптация К. Роджерса и Р. Даймонда; изучение формально-динамических свойств индивидуальности В.М. Русалова; методика О.П. Елисеева, В.А. Якунина, методика К. Томаса, методики «Мотивации обучения студентов в вузе» и «Мотивации достижения успеха».

Адаптация рядом авторов рассматривается как процесс изменения взаимодействующих сторон, в котором вхождение личности в новое социальное окружение способствует изменению системы собственных отношений.

В качестве разновидности социальной адаптации выделяется социокультурная (межкультурная) адаптация. Под социокультурной адаптацией понимается процесс, благодаря которому человек достигает соответствия с новой культурной средой, а также результат данного процесса. Традиционно выделяют внутреннюю сторону адаптации, которая выражается в чувстве удовлетворенности и полноты жизни, и внешнюю – проявление которой состоит в участии индивида в социальной и культурной жизни новой группы.

В основе социокультурной адаптации лежат социокультурные различия, т.е. различия в распределении и доступности духовных благ и услуг, в уровне их потребления, в характере и содержании культурной деятельности, степени активности субъекта в социокультурном взаимодействии.

Как отмечает Л.Л. Шпак, социокультурная адаптация отличается от других видов адаптации аксиологическим значением, ценностно-ориентационным содержанием и соотношением предметно-практических усилий в адаптивной деятельности.

Например, в социально-профессиональной и социально-бытовой разновидностях адаптации большее значение отводится предметно-практическим действиям, а в социально-политической, социально-психологической и социокультурной разновидностях адаптации доминируют духовно-практические усилия адаптантов. При этом внутренним источником социокультурной адаптации является несоответствие освоенных, привычных форм и способов культурной деятельности новым потребностям и возможностям адаптантов в условиях изменившейся социокультурной среды.

В качестве синонима социокультурной (или межкультурной) адаптации в науке употребляется также такое понятие, как «аккультурация». Согласно Р. Редфилду, Р. Линтону и М. Херсковицу, аккультурация имеет место быть тогда, когда группы представителей разных культур вступают в непосредственный и продолжительный контакт, последствиями которого являются изменения в моделях оригинальных культур одной или обеих групп.

Анализ теоретических подходов к адаптации к иной социокультурной среде выявляет, что вхождение индивидов в иную культуру сопровождается психическим потрясением – «культурным шоком», т.е. шоком от встречи с новой и незнакомой культурой.

Дж. Берри предложил вместо термина «культурный шок» применять понятие «стресс аккультурации», поскольку «шок» ассоциируется всегда с негативным опытом, а в процессе межкультурного контакта возможен положительный опыт – усвоение особенностей другой культуры, развитие мировоззрения человека и т.д.

Таким образом, *социокультурная адаптация* – приспособление индивида (или группы) к усвоениям новой социокультурной среды, следовательно, и к новым ценностям, ориентациям, нормам поведения, традициям так, чтобы успешно существовать в новом окружении.

Адаптивные способности – это индивидуально-психологические особенности личности, которые в единстве сознания и деятельности проявляются в успешности и качественном своеобразии приспособительного поведения личности. Именно адаптивные способности определяют изменение поведения и отношений личности к социальной среде. Подобные изменения обеспечивают рефлексивно-мотивационные процессы, которые преобразуют содержание смысла адаптации личности от ориентировки на приспособление к сознанию, направленному на преодоление и преобразование.

На основании ключевых понятий данного исследования было выведено определение *адаптации к образовательной среде вуза* (в целом) – это одна из форм приспособительного поведения человека, имеющая те же компоненты, как и любой адаптивный процесс. Под адаптацией иностранных слушателей к образовательной среде российского вуза понимается многофакторный процесс вхождения и становления личности слушателя в образовательном пространстве вуза в рамках комплексного сочетания и взаимодействия информационно-функциональной и социокультурной среды.

В ходе эмпирического исследования процесса адаптации на всех курсах обучения выявлено, что доля слушателей с высоким уровнем коэффициента адаптированности и индексом адаптивности увеличивается от первого к третьему курсу и составляет 25–30%, низкий уровень (дезадаптация) стабилен и составляет 5–8%.

Среднее значение коэффициента социально-психологической адаптированности курсантов и слушателей на первом курсе имеет средний уровень выраженности, но ниже, чем на втором курсе.

Высокий уровень социально-психологической адаптированности составляет на первом курсе 61% (высокие показатели «принятие себя», «принятие других», «эмоциональный комфорт»), на втором – 62% (снижение показателя «уход от проблем», увеличение показателя «ожидание внутреннего контроля»), на третьем – 89% (высокие показатели «доминантность», «ожидание внутреннего контроля»). Результаты по шкале «ожидание внутреннего контроля» у первокурсников ниже, чем у студентов второго курса, а по шкале «доминантность» они одинаково низкие как на первом, так и на втором курсах. Полученные данные указывает на *высокую активность протекания процесса адаптации на втором, а не на первом курсе обучения.*

На третьем курсе высокий уровень коэффициента адаптированности обеспечивается высокими показателями «ожидания внутреннего контроля» и «доминирование». Таким образом, средний и высокий уровень коэффициента адаптированности обеспечивается саморегуляцией, позитивными эмоциональными свойствами личности.

Полученные данные уровней коэффициента социально-психологической адаптированности слушателей показывают, что преобладающим является высокий уровень адаптированности, а коэффициент индивидуальной адаптивности преимущественно имеет средний уровень.

Таким образом, индивидуальная изменчивость в пределах среднего уровня определяет стабильность процесса адаптации, что обеспечивает высокий уровень социально-психологической адаптированности.

Контент-анализ ответов респондентов по вопросам «Адаптация в вузе для меня – это...», «Личностно-значимым для меня в период адаптации в вузе является...» позволил выявить пять смысловых единиц анализа: мотивы выбора данной специальности; трудности в учебной деятельности; психолого-педагогические условия обучения в вузе; личностные качества, способствующие успешной адаптации; наличие умений, наиболее значимых для процесса адаптации.

Ранжирование утверждений слушателями позволило выделить иерархию значимых для них особенностей процесса адаптации, представленную: внешними и внутренними мотивами выбора профессии; ведущими личностными качествами. При этом способствующими успешной адаптации в вузе являются: активность, рефлексия, интеллектуальная эффективность.

Существуют различия в понимании и необходимости прохождения обучения в российском вузе, а именно: довузовская подготовка и личностные особенности студента; неумение обучаться; приоритет внешних мотивов поступления в вуз; языковой барьер; смешанный возраст членов учебной группы (от 20 до 30 лет).

Качественный анализ отношений слушателей к процессу адаптации способствовал выявлению восьми критериев адаптированности: профессиональная направленность; самооценка учебной деятельности; отношение к учению; педагогическое мастерство преподавателей; психофизиологическая удовлетворенность; материальный уровень; общественная активность; сплоченность академической группы.

При этом доля мотивационной нагрузки, определяющей уровни адаптированности, составляет 71%, следовательно, процесс адаптации необходимо рассматривать в контексте мотивации.

Следующим этапом было исследование по методикам «Мотивации обучения студентов в вузе» и «Мотивации достижения успеха».

Полученные результаты позволили выделить особенности структуры познавательной мотивации и мотивации достижения успеха слушателей факультета иностранных специалистов вуза в процессе адаптации.

Структуру познавательной мотивации составили три группы мотивов: мотивы поступления в вуз, актуальные мотивы учения, профессиональные мотивы. Среди них наибольшие изменения на первых трех курсах обучения наблюдаются в группе мотивов поступления в вуз.

Ведущими мотивами являются: желание получить высшее образование в иностранном вузе; интерес к профессии; наилучшие способности именно в этой области. Показатели названных мотивов повышаются ко второму курсу при резком снижении мотива «наилучшие способности именно в этой области» к третьему курсу обучения.

В группе актуальных мотивов обучения преобладают мотивы: приобретения глубоких и прочных знаний; успешное обучение на последующих курсах; интеллектуальное удовлетворение. Эта группа мотивов среди других групп мотивов имеет высокие показатели, устойчивые на всех курсах обучения.

В группе профессиональных мотивов ведущими являются: интересная работа; самосовершенствование; самореализация. Однако их выраженность снижается от первого к третьему курсу.

Таким образом, при поступлении в вуз мотивы определяются его педагогической направленностью. Во время обучения в вузе преобладают мотивы учебного благополучия, социальные позиционные мотивы, а в профессиональной мотивации ведущими являются мотивы стабильности и деловой направленности вне педагогической деятельности.

Выявленная динамика познавательной мотивации и мотивации достижения успеха слушателей позволила выделить особенности проявления адаптивных способностей в различных видах учебной деятельности: в учебно-познавательной деятельности первокурсника преобладает мотив приспособления (прошлый опыт адаптации и высокая степень конформности); в учебно-исследовательской деятельности мотив приспособления преобразуется через потребности достижения и индивидуализации в мотив преодоления; проективная рефлексия слушателями мотива преодоления формирует мотив самореализации в учебно-профессиональной деятельности.

Особенности адаптивных способностей обуславливают различия в типах причинных мотивационных стратегий поведения слушателей и формах социального поведения в конфликтах в процессе обучения.

На всех курсах обучения преобладающими и устойчивыми являются тенденции: к объективации поведения, выраженного в сотрудничестве; к самоизменению, выраженному в приспособлении.

Полученные результаты выявляют динамику мотивационных стратегий, их развитие от приспособительной к активной и к устойчиво активной стратегии в ходе обучения.

Преобладающими формами социального поведения в конфликтах у иностранных слушателей являются «сотрудничество» и «приспособление», при этом средние показатели выраженности по всем формам совпадают с нормой, что определяет гибкость в конфликтном поведении слушателей вуза.

Факторный анализ мотивации позволил выделить корреляционные связи мотивации и адаптации, которые на первом этапе обучения составили:

- первый курс – пять факторов: дидактическая адаптация, направленность на дело, ситуативность достижений, приспособление в группе, внешние мотивы учебной деятельности;
- второй курс – шесть факторов: социально-психологическая адаптация, индивидуализация, позитивное эмоциональное состояние, неустойчивые познавательные мотивы, страх принятия решений, прагматические мотивы.

Корреляционные связи мотивации и адаптации на основном этапе обучения (третий курс) составили шесть факторов: познавательный мотив, стабильность, самореализация при социальной активности, прагматические мотивы, отрицательное отношение к профессии, социальный конформизм.

Таким образом, в развитии социокультурной адаптации иностранных слушателей названные факторы являются определяющими конструктивной стратегии адаптации.

Процентное соотношение психологической защиты в адаптивно-защитном комплексе имеют следующую последовательность: у слушателей 1 курса отрицание (60,6%), затем проекция (59,9%) и рационализация (52%); у слушателей 2 курса – проекция (75%), компенсация (57%), отрицание (56%); у слушателей 3 курса – рационализация (47%), проекция (41%), отрицание (40,5%).

Таким образом, содержание адаптивно-защитного комплекса в процессе обучения изменяется с «отрицания – проекции – рационализации» на первом курсе на «проекцию – компенсацию – отрицание» на втором курсе и на «рационализацию – проекцию – отрицание» на третьем курсе. Защитный механизм «проекция» занимает промежуточное положение между высшими и низшими защитами и присутствует в адаптивно-защитном комплексе на всех курсах обучения. Следовательно, «проекция» может служить средством перевода адаптивно-защитного комплекса

с преобладанием низших психологических защит в адаптивно-защитный комплекс, с преобладанием высших психологических защит.

На основании полученных результатов эмпирического исследования социокультурной адаптации в контексте профессионального развития могут быть разработаны следующие рекомендации:

- осуществление психологической поддержки процесса адаптации иностранных слушателей в российских вузах на всех курсах обучения (студенческая научно-исследовательская лаборатория по проблеме адаптации, учебно-методические сборы первокурсников, учебный спецкурс, тренинговые программы развития адаптивных способностей);
- проведение соответствующих занятий и мероприятий с преподавателями: курсы лекций для преподавателей, посвященные изучению особенностей преподавания в группах иностранных специалистов;
- возможность и доступность изучения культурных традиций иной социокультурной среды, обмен культурно-историческим опытом между российскими студентами и иностранными слушателями.

Библиографический список

1. Барабанщиков В.А. Системный подход в структуре психологического познания // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 1. С. 86–99.
2. Беляева Т.Б. Модель социальной компетентности // Вестник Новгородского государственного университета. 2005. № 31. С. 8–12.
3. Бендюков М.А. Психология трудового конфликта: Учебное пособие. СПб., 2011.
4. Гриценко В.В. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности/группы в новой социо- и этнокультурной среде // PsyJournals.ru: Портал психологических изданий. URL: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30303_full.shtml (дата обращения: 14.02.2017).
5. Lazarus R.S., Launier R. Stress-related transactions between person and environment // Perspectives in interactional psychology / Pervin L.A., Lewis M. (eds). New York, 1978. Pp. 287–327.

И.Ю. Соколова
М.К. Медведева

Развитие личностного потенциала студентов в процессе изучения технических, естественно-научных и других дисциплин с применением структурно-логических схем

В статье представлены компоненты личностного потенциала человека (гносеологический, интеллектуальный, творческий, аксиологический и др.) и психолого-педагогические условия его актуализации: активная позиция школьников, студентов; эффективность процесса обучения, обеспечиваемая педагогом; создание творческой образовательной среды в предметных областях знаний (физика, химия, математика, гидромеханика и др.); применение специально разработанных дидактических, программно-методических средств, в т.ч. структурно-логических схем, различных форм, методов, информационных технологий обучения. Их реализация обеспечивает развитие личностного потенциала, сохранение здоровья и качество подготовки специалистов, бакалавров, магистров в профессиональном образовании, что теоретически обосновано и подтверждено экспериментально исследованиями авторов.

Ключевые слова: личностный потенциал, психолого-педагогические условия, развитие личностного потенциала, сохранение психологического здоровья, качество обучения, качество подготовки специалистов.

Подготовка высококвалифицированных, конкурентоспособных, физически и нравственно здоровых, способных к саморазвитию специалистов, бакалавров, магистров требует создания и реализации в вузе психолого-педагогических условий для развития личностного потенциала учащихся и эффективной подготовки к профессиональной

деятельности в процессе изучения разных дисциплин: естественно-научных, технических, профессиональных.

Сказанное определило цель исследования: с позиций системного психолого-педагогического подхода выявить и обосновать психолого-педагогические условия, реализация которых в образовательном процессе при изучении разных дисциплин обеспечит развитие личности (ее личностного потенциала), сохранение здоровья и качество обучения и подготовки специалистов в системах среднего и высшего профессионального образования. Но прежде выясним, что такое личностный потенциал, его компонентный состав, основания и условия развития. Принимая во внимание мнение психофизиологов о том, что к природным предпосылкам (задаткам) общих способностей, на основе которых развиваются все другие способности, относятся общие и специально-человеческие свойства нервной системы и особенности полушарного взаимодействия [5], приходим к следующему выводу: личностный потенциал человека характеризуется разными способностями (познавательными, интеллектуальными, творческими и др.), которые развиваются в процессе активной деятельности личности на основе природных предпосылок (задатков) и психолого-педагогических условий образовательной среды.

Анализ научной литературы и проводимая более 20 лет диагностика индивидуально-психологических особенностей школьников и студентов позволили выделить значимые компоненты личностного потенциала: познавательный, интеллектуальный, творческий, саморегуляции, самоуправления; саморазвития, самообразования, самореализации, самоактуализации [12].

По мнению философа М.С. Кагана, компонентами личностного потенциала человека являются: гносеологический, творческий, коммуникативный, художественный [8]. Как же развивать личностный потенциал обучающихся?

Согласно созданной с позиций психолого-педагогического подхода концепции (рис. 1):

- качество обучения выпускников школ, качество подготовки специалистов, бакалавров, магистров определяется по развитию их научного мировоззрения, интеллекта, разных интеллектуальных, в т.ч. творческих, способностей и психологической системы деятельности – психологической готовности выпускников школ к учебной деятельности в последующей образовательной системе или профессиональной сфере, а специалистов, магистров, бакалавров – к профессиональной деятельности в производственных условиях;

– качество обучения школьников, подготовки специалистов, бакалавров, магистров обеспечивается при применении трех групп психолого-педагогических технологий: исследования, проектирования и организации образовательного процесса.

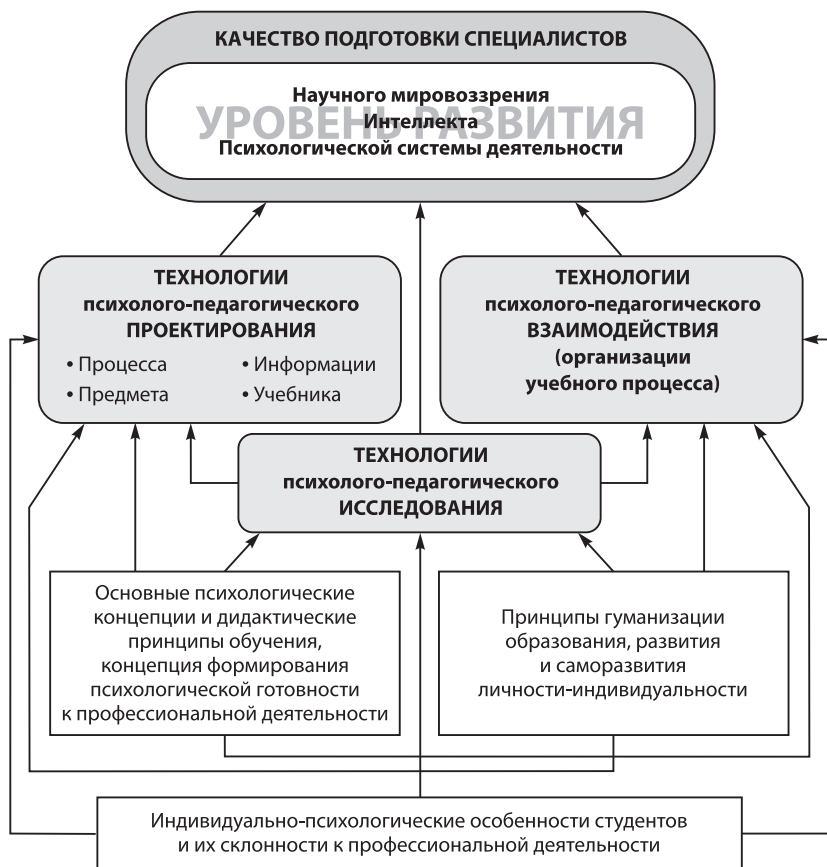


Рис. 1. Концепция качества обучения школьников, подготовки специалистов, бакалавров, магистров в профессиональном образовании

Посредством этих технологий в процессе подготовки специалистов в профессиональном образовании реализуются принципы гуманизации образования, развития, саморазвития личности, принципы здоровьесбережения, основные психологические концепции, дидактические принципы обучения, концепция психологической готовности личности к деятельности в разных сферах: учебной, профессиональной,

другой деятельности. Пять из семи принципов согласуются с пятью принципами личностно-развивающего профессионального образования Э.Ф. Зеера [5] (табл. 1).

Таблица 1

**Сопоставление принципов
системного психолого-педагогического подхода И.Ю. Соколовой [16]
и личностно-развивающего подхода Э.Ф. Зеера [5]**

№ п/п	Принципы психолого-педагогического подхода к развитию личности в системах образования	Принципы личностно-развивающего профессионального образования
1	Гуманизация образования	Гуманистическая направленность
2	Образование в соответствии со склонностями личности к предметной, профессиональной деятельности	Вариативность образования
3	Развитие и саморазвитие личности	Центрация образования на развитии и саморазвитии личности
4	Личностно-ориентированное совместное в группах-диадах обучение, образование	Сочетание автономности с коллективными формами образования
5	Развитие, сохранение здоровья личности, качество обучения в системах образования	Соразвитие личности, образования и деятельности
6	Реализация в учебном процессе психологических концепций, дидактических принципов обучения	
7	Сохранение здоровья, природосообразное и культуросообразное образование	

Педагогический опыт авторов и их аспирантов свидетельствует о том, что реализация этих принципов в системах общего, профессионального образования способствует актуализации личностного потенциала, развитию интеллектуальных, профессиональных способностей студентов. Не менее важной при этом является проблема сохранения здоровья студентов в процессе обучения и жизнедеятельности в целом. Этому, по нашему мнению, может способствовать природосообразное

образование, когда учитываются возрастные психофизиологические особенности и сензитивные периоды развития личности, одновременно развиваются функции правого и левого полушарий головного мозга учащихся, учитываются особенности их когнитивных стилей – индивидуальных стилей познавательной деятельности учащихся, и культуросообразное образование [14]. Оно обеспечивает развитие сознания, мировоззрения, творческого потенциала личности и реализует в образовательном процессе предложенные нами принципы здоровьесбережения: следование законам развития природы, мироздания; гармонии с окружающей средой; гармонии телесной, душевной и духовной природы человека; поисковой активности; аксиологический (ценностные ориентации), самореализации, самоидентификации – быть самим собой, невзирая на обстоятельства (быть самодостаточным) [17].

Кроме того, с позиций психолого-педагогического подхода, установлено, что активизации эффективности познавательной деятельности школьников, студентов способствуют:

- изменение функций участников образовательного процесса, когда педагог не транслятор знаний, а направляющий познавательной деятельности студентов, школьников, а они не пассивные слушатели, а активные преобразователи учебной и внешней информации;
- наличие мотивации познавательной деятельности вследствие того, что эта деятельность осуществляется в соответствии со склонностями школьников, студентов к определенной предметной или профессиональной сфере деятельности;
- обобщение педагогом учебной информации, ее систематизация и структурирование, представление крупными блоками в виде схем: информационных, структурно-логических, ориентировочной основы действий, классификационных и по дедуктивному принципу;
- применение проблемных, проектных, активных и интерактивных методов обучения, информационных и ТРИЗ-технологий, обеспечивающих активную самостоятельную и совместную познавательную деятельность студентов в малых группах и группах-диадах [1].

Как же и за счет чего в процессе обучения можно обеспечить эти условия?

Изменение функций педагога и студентов возможно, если педагог разрабатывает и применяет такие формы, методы технологии и дидактические, программно-методические средства обучения, которые обеспечивают активную самостоятельную познавательную деятельность обучающихся исследовательского, проектного, творческого характера.

Авторами, на основании теоретического анализа, установлено, что обобщение учебной информации, ее систематизация, представление,

в основном, по дедуктивному принципу (от общего к частному) и крупными блоками в виде информационных, структурно-логических схем активизирует психические познавательные процессы: восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения и познавательной деятельности в целом [16]. Кроме того, выявлено, как влияет обобщение, систематизация информации и представление по дедуктивному принципу на ее усвоение обладателями разных психофизиологических особенностей (свойств нервной системы, функциональной симметрии-асимметрии полушарий головного мозга), а именно:

- способствует лучшему запечатлению (запоминанию) информации личностями с сильной и инертной нервной системой, т.е. обладателями всех темпераментов;
- способствует целостному (одномоментному) восприятию информации обладателями художественного и смешанного типов и личностям с синтетическим стилем мышления;
- способствует лучшему запоминанию информации, обработанной по смысловому принципу, обладателями подвижной (холерики, сангвиники) и инактивированной нервной системы, личностями с аналитическим стилем мышления (холерики, меланхолики);
- мыслителям и аналитикам помогает увидеть целое по его элементам, а художникам и синтетикам – анализировать детали, элементы блока учебной и иной информации.

Следует отметить, что представление учебной информации крупными блоками в виде структурно-логических или информационно-логических схем способствует также:

- улучшению характеристик и развитию у обучающихся психических познавательных процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, речи;
- возможности установления школьниками, студентами связей и отношений между понятиями, представлениями, разными темами и разделами изучаемой дисциплины;
- осуществлению различных мыслительных операций и приемов интеллектуальной деятельности, т.е. развитию мышления [7].

Таким образом, крупноблочное представление учебной информации активизирует познавательную деятельность обладателей различных типов нервной системы и функциональной симметрии/асимметрии полушарий головного мозга. Поэтому в учебные пособия, учебники, в т.ч. компьютерные, желательно, наряду с представлением информации в концептуальной (знаковой) форме, включать информационные, структурно-логические схемы, отражающие содержание отдельных тем, разделов учебной дисциплины, что и способствует эффективному

формированию обобщенного образа восприятия по темам, модулям изучаемой дисциплины, что, в свою очередь, обеспечивает ее глубокое осмысление, освоение и формирование системного знания.

Подчеркнем, что эффективность познавательной деятельности студентов зависит от уровня развития их интеллектуальных способностей, в том числе, пространственного мышления.

Анализ особенностей восприятия и переработки информации, соответствующих каждому из полюсов разных когнитивных стилей, позволил сделать выводы о том, что:

1) представление учебной информации должно соответствовать доминирующему полюсу когнитивного стиля. Так, рефлексивным необходимо представлять информацию зрительно, а импульсивным – на слух и зрительно, синтетикам – в обобщенной форме и по дедуктивному принципу – от общего к частному, а аналитикам – от частного к общему (но не всегда);

2) для эффективной переработки учебной информации студентам необходимо выполнять задания-задачи, которые соответствовали бы как доминирующему полюсу когнитивного стиля, так и противоположному. Так, аналитикам следует решать задачи не только на анализ, но и на синтез, а синтетикам – на обобщение информации и ее анализ.

Разработанная нами концепция и анализ результатов диагностики потенциальных возможностей, личностных и интеллектуальных особенностей школьников и студентов, их склонностей к определенной предметной, профессиональной деятельности позволили нам с позиций системного психолого-педагогического подхода выявить психолого-педагогические условия развития личности и сохранения ее здоровья в образовательном процессе, обеспечения его качества в общем и профессиональном образовании. К ним относятся:

- активная позиция личности учащихся, самопознание, способствующее самовоспитанию, саморазвитию и самореализации, самоактуализации;
- обеспечиваемая педагогом эффективность образовательного процесса, ориентация его на учет возрастных особенностей и сензитивных периодов развития психофизиологических функций учащихся, одновременное развитие в учебном процессе функций правого и левого полушарий головного мозга, индивидуальных стилей познавательной деятельности;
- создание творческой образовательной среды, где личность активна и ей предоставляется свобода действий и деятельности по освоению внутренней и внешней информации в предметных областях знаний, образовательной системе, что способствует развитию интеллектуальных способностей личности, ее творческого потенциала;

- применение специально разработанных дидактических, программно-методических средств обучения и информационных технологий, учебных пособий, учебников, в т.ч. электронных, обеспечивающих развитие личности и сохранение ее здоровья;
- организация образовательного процесса в соответствии с выявленными и обоснованными нами принципами здоровьесбережения.

Принимая во внимание сказанное выше, подчеркнем значение информационных технологий, учебно-методических комплексов, в т.ч. электронных, для активизации и эффективности образовательного процесса, создания в системах общего и профессионального образования творческой образовательной среды. При этом студентам предоставляется возможность активной и эффективной (с меньшими затратами их времени и энергии), в большей степени самостоятельной познавательной деятельности по освоению соответствующих областей знаний.

Примерами являются созданные авторами и аспирантами творческие образовательные среды с применением структурно-логических схем по следующим дисциплинам: «Неорганическая химия» в школе, вузе – С.Ю. Андреева [1]; «Экономика и менеджмент горного производства» – О.В. Богданова [2]; «Математика» в вузе – Л.Б. Гиль [3]; Т.В. Тарбокова [19]; «Начертательная геометрия и инженерная графика» – М.В. Матвеева [9]; «Общая и неорганическая химия» – М.К. Медведева [10]; «Информационные технологии в профессиональной деятельности» – Н.Н. Савельева [11]; «Гидромеханика, гидравлика» – И.Ю. Соколова [13]; «Насосы, вентиляторы, компрессоры» – И.Ю. Соколова [15]; «Педагогическая психология» – И.Ю. Соколова [16]; «Естествознание в вузе, школе» – Ю.В. Степанченко [18]; «Теоретические основы электротехники» – Н.П. Фикс [20].

Творческая образовательная среда способствует развитию у студентов различных интеллектуальных, творческих способностей [1–3; 15; 16]. Среди них особое значение имеют уровень развития пространственного мышления и доминирование идеалистического и аналитического стилей представления и решения стратегических проблем, тогда как при доминировании прагматического и реалистического стилей возможно решение только тактических, сиюминутных проблем (рис. 2).

Творческая образовательная среда (по Я. Корчаку – идейная, по В. Ясвину – творческая) способствует, по нашему мнению, сохранению здоровья подрастающего поколения в процессе обучения, потому что именно в этой среде возможна реализация таких принципов здоровьесбережения, сохранения здоровья, как поисковая активность,

аксиологический, самореализации, самоидентификации [16]. Кроме того, творческая среда может способствовать развитию сознания и научного мировоззрения школьников, студентов, что позволяет им самим в процессе обучения, жизнедеятельности реализовывать другие принципы здоровьесбережения: следование законам развития природы, мироздания, гармонии с окружающей средой, гармонии телесной, душевной и духовной природы человека.

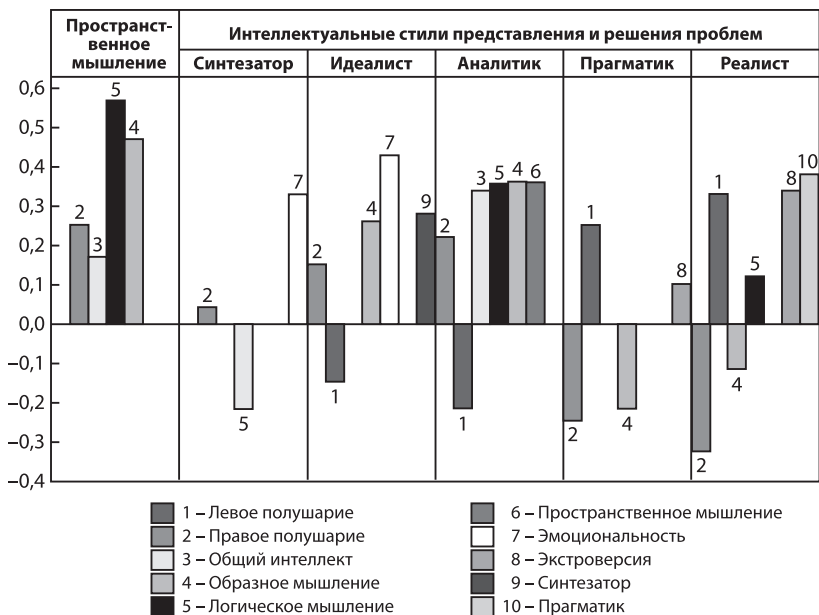


Рис. 2. Взаимосвязи между интеллектуальными способностями и стилями представления и решения проблем по результатам корреляционного анализа

Таким образом, исследования [8; 10; 12; 16], педагогический опыт авторов [10; 13; 16; 18] и их аспирантов свидетельствуют о том, что реализация представленных выше психолого-педагогических условий в учебном процессе по разным дисциплинам способствуют развитию творческих [1; 2], интеллектуальных [1–3; 11] способностей студентов, активизации и эффективности их познавательной деятельности [6; 7; 9–11; 19], развитию профессиональных способностей [2; 9; 11; 13; 15; 16; 18; 20] и сохранению здоровья студентов в профессиональном образовании.

Библиографический список

1. Андреева С.Ю. Дидактические условия и технология активизации познавательной, творческой деятельности учащихся (на примере курса химии): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2003.
2. Богданова О.В. Теоретическое обоснование и технология экономической подготовки студентов технического вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2005.
3. Гиль Л.Б. Развитие интеллектуальных умений и способности к саморазвитию студентов технического вуза в процессе математической подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2010.
4. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. М., 1993.
5. Зеер Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование. Екатеринбург, 2006.
6. Зюбанов В. Ю. Активизация самостоятельной познавательной деятельности студентов в процессе иноязычной подготовки на основе компьютерного комплекса: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2007.
7. Иванова Т. В. Индивидуально-ориентированная система иноязычной подготовки студентов технического вуза. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2003.
8. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. М., 1974.
9. Матвеева М.В. Активизация подготовки студентов к инженерно-конструкторской деятельности посредством компьютерных технологий (на примере изучения инженерной графики): Дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2003.
10. Медведева М.К. Комплексное применение электронных дидактических средств в процессе естественнонаучной подготовки бакалавров для атомной отрасли: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2009.
11. Савельева Н.Н. Подготовка будущих бакалавров машиностроения к профессиональной деятельности на высокотехнологичных предприятиях машиностроения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2015.
12. Соколова И.Ю., Андриенко А.В. Развитие личности в образовательном процессе школы, вуза // Вестник интегративной психологии. 2009. Вып. 7. С. 165–167.
13. Соколова И.Ю. Гидромеханика, гидравлика: Учебно-методическое пособие со структурно-логическими схемами. Томск, 1994.
14. Соколова И.Ю. Концепция природосообразного и культуросообразного образования, обеспечивающего развитие и сохранение здоровья личности, качество обучения // Фундаментальные исследования. 2013. № 10 (8). С. 1818–1824.
15. Соколова И.Ю. Насосы, вентиляторы, компрессоры: Учебное пособие со структурно-логическими схемами. Томск, 2015.
16. Соколова И.Ю. Педагогическая психология: Учебное пособие со структурно-логическими схемами. Томск, 2013.
17. Соколова И.Ю., Терехина Л.А. Принципы здоровьесбережения как основа формирования культуры здоровья субъектов образовательного процесса вуза // Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. Томск, 2006. С. 35–38.

18. Степанченко Ю.В. Подготовка педагогов к формированию у школьников естественнонаучного знания на основе биосфероцентрического подхода: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2007.
19. Тарбокова Т. В. Дидактическая система активизации познавательной самостоятельности студентов как средство эффективности их математической подготовки: Автореф. дис. канд. пед. наук. Новокузнецк, 2008.
20. Фикс Н.П. Теоретическое обоснование и опыт применения автоматизированного учебно-методического комплекса (на материалах ТОЭ): Дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2002.

Л.С. Рашитова

Картина мира подростков в разных адаптационных ситуациях

С использованием методов анкетирования и проективной диагностики исследованы особенности картины мира девочек-подростков, находящихся в разных адаптационных ситуациях: проживание в социально-реабилитационном центре, детском санатории, обучение в педагогическом колледже на первом курсе. Дополнены существующие представления о соотношении картины мира и поведения подростков. Полученные данные могут быть использованы педагогами при работе с девочками-подростками в условиях обучения, стационарного лечения, социальной реабилитации.

Ключевые слова: социальная адаптация девочек-подростков, соотношение картины мира и поведения, поведенческие особенности подростка.

Адаптация — один из важных компонентов жизнедеятельности любого живого организма. В современной науке существуют разные подходы к изучению данного феномена у человека. Один из них связывает адаптацию с реакцией организма на изменяющиеся условия окружающей среды, которой способствует его жизнедеятельности [2; 6]. Наряду с этим адаптация рассматривается как многокомпонентное, сложноорганизованное биопсихосоциальное явление. В подростковом возрасте наибольшую значимость приобретает социальная адаптация, которая понимается как «процесс интеграции человека в общество, в результате которого достигается формирование самосознания и ролевого поведения, способности к самообслуживанию и самоконтролю, адекватных связей с окружающими» [8, с. 253].

Адаптивное поведение в новой ситуации зависит от истории жизни индивида, родительских моделей поведения, индивидуального стиля деятельности. Адаптация – это, прежде всего, процесс раскрытия личности в зависимости от требований изменяющийся реальности, который способствует комфортному взаимодействию индивида и общества, культуры, природы, предметной среды.

В последнее время внимание исследователей привлекает не только процесс адаптации, но и адаптационный потенциал личности как психофизиологическое образование, объединяющее биоэнергетические и психологические возможности, биографическую линию жизни, особенности личностной регуляции, обеспечивающие самораскрытие личности в изменяющихся условиях жизнедеятельности [4].

Различают внутренние и внешние факторы социальной адаптации. К внутренним факторам относятся индивидуально-личностные особенности субъекта, темперамент, характер, мотивационная, эмоциональная сферы и т.п. К внешним факторам относят мегафакторы (мир, космос, планета), макрофакторы (этнос, общество, страна), микрофакторы (место проживания, национальность) [6]. Мы считаем, что важным внутренним фактором социальной адаптации может выступать картина мира, которая понимается как многоуровневая система значимых для индивида объектов [1].

Картина мира сочетает в себе социально-приобретенные компоненты (базовая часть картины мира), которые определяются социальной ситуацией жизни индивида, а также включает в себя индивидуальный опыт, собственные представления (инвариативная часть картины мира). Базовая часть имеет свои характерные черты для индивидов, проживающих в определенных социальных, исторических, географических условиях. Инвариативная часть определяется личностными особенностями человека [3]. Картина мира способствует социальной адаптации личности. [10]. Человек выстраивает свое поведение в соответствии с собственной картиной мира.

В данном исследовании мы опираемся на точку зрения С.Т. Посоховой, согласно которой картина мира включает в себя социальный, рефлексивный, феноменологический компоненты. Под социальным компонентом понимаются взаимоотношения с окружающими людьми, рефлексивный включает в себя образ Я, феноменологический – окружающие предметы и явления [5]. В статье мы подробно рассмотрим феноменологический компонент картины мира у девочек-подростков, находящихся в разных адаптационных ситуациях. Известно, что гендерные вариации играют большую роль в трансформации картины мира, определяя ее компоненты и взаимосвязи между ними [7].

Цель нашего исследования заключалась в изучении особенностей картины мира девочек-подростков, оказавшихся в разных адаптационных ситуациях.

В нашем исследовании участвовали три группы девочек-подростков. Первая группа (25 человек, средний возраст 14 лет) – девочки-подростки, временно проживающие в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних. В данном учреждении проживают и воспитываются подростки, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, социально-опасном положении. Они направляются в центр органами опеки или комиссией по делам несовершеннолетних по причине школьной неуспеваемости, конфликтов в семье или в том случае, когда родители не справляются с воспитанием. За помощью могут обратиться сами родители. Отличительная особенность данной группы девочек-подростков – их поведение. Они курят, употребляют спиртные напитки, используют ненормативную лексику, агрессивны по отношению к сверстникам и взрослым, прогуливают учебные занятия, нарушают правила поведения в школе.

Вторая группа (25 человек, средний возраст 14 лет) – пациентки нефроурологического отделения детского санатория. Подростки направляются в санаторий по рекомендации педиатра. Данная группа подростков отличается относительно спокойным поведением, отзывчивостью, доброжелательностью. Агрессивность по отношению к сверстникам и взрослым проявляется лишь эпизодически.

Третья группа (25 человек, средний возраст 16 лет) – учащиеся отделения начального образования педагогического колледжа. Проходной балл для поступления по данному направлению самый высокий. Данная группа учащихся отличается высокой учебной мотивацией, направленностью на овладение профессией, хорошей успеваемостью.

В настоящее время существует дефицит исследований моделей картины мира. Среди них преобладают исследования с использованием проективных методик. В частности, используется методика «Мой мир, какой он?», модифицированная Д.Ю. Правником. В ее основе методика двадцати утверждений на самоотношение М. Куна и Т. Макпартленда [7]. Обследуемым предлагается ответить на вопрос «Мой мир, какой он?». Полученные ответы подвергаются контент-анализу, выделяется ряд часто встречающихся категорий, актуальных для картины мира выборочной совокупности.

Кроме того, используется методика «Мой мир» С.Т. Посоховой, А.В. Шаховой [9]. Респондентам предлагаются карточки с изображением предметов, отнесенных к разным жизненным сферам: среда обитания, межличностные взаимодействия, природа, социум, сверхъестественное,

техника. Обследуемому необходимо выбрать изображения, которые включены в его картину мира. Указанные методики использовались в проведенном нами исследовании в связи с тем, что первая методика позволяла вывить картину мира в свободном его описании, а вторая при регламентированном описании.

Рассмотрим картину мира девочек-подростков в разных адаптационных ситуациях, полученную с помощью контент-анализа (табл. 1). Для сравнения трех групп использовался непараметрический критерий Крускала–Уоллиса, т.к. распределение данных не соответствует нормальному закону.

Результаты, представленные в таблице, отражают близость содержания картины мира девочек-подростков в разных адаптационных ситуациях. При свободном описании их картина мира сочетает в себе противоположные характеристики. С одной стороны, девочки воспринимают мир враждебным, деструктивным, в то же время мир для них справедливый и конструктивный, устойчивый, эстетичный, красивый. Девочки-подростки склонны одновременно опираться на реальную и фантастическую стороны окружающего мира. Реальность представляется им «существенной», «реалистичной», «настоящей», а в фантазиях мир «сказочный», «воздушный», «полный чудес», «полон праздника». Данный феномен может говорить о пластичности, неустойчивости взглядов современных девочек-подростков, зависимости от конкретной ситуации.

Стоит отметить, что у девочек-подростков, проживающих в социально-реабилитационном центре, наблюдается тенденция к восприятию доброжелательности мира ($p \leq 0,1$). В такой тенденции может проявиться их психологическая защита, своего рода ожидания от окружающего мира. Девочки, нуждающиеся в социальной реабилитации, сталкиваются с высоким уровнем агрессивности, которая может исходить из семьи, из их референтных групп, социальных институтов. В доброжелательности мира может выражаться потребность подростка в любви, принятии со стороны окружающих людей.

Важными компонентами картины мира выступает различного рода деятельность (хобби, творчество), образ Я, окружающие люди. Девочки-подростки среди своих хобби выделяют музыку, кино, танцы, они отмечают музыкальность мира. Возможно, что наличие увлечений создает своеобразный ресурс сопротивления скуке, хотя это предположение требует дополнительного исследования, поскольку неизвестно конкретное содержание этих увлечений. Образ Я как элемент картины мира может пониматься как проявление эгоцентричности девочек-подростков, как их стремление воспринимать мир преимущественно относительно себя и своих потребностей. Примером подобной эгоцентричности служат

Таблица 1

**Содержательные компоненты картины мира девочек-подростков
в разных адаптационных ситуациях (при свободном описании)**

Категории	Адаптационные ситуации						Критерий различия между группами
	Социально-реабилитационный центр		Детский санаторий		Педагогический колледж		
	М	δ	М	δ	М	δ	
Деструктивность	1,6	1,4	1,12	0,43	1,12	1,48	$p \leq 0,5$
Доброжелательность мира	1,33	1,45	0,24	0,43	0,64	0,7	$p \leq 0,1$
Конструктивность	0,73	0,96	1,12	1,3	2,12	1,83	$p \leq 0,09$
Реальность мира	0,47	0,64	0,28	0,54	0,36	0,48	$p \leq 0,4$
Эстетика	0,53	0,91	0,56	0,71	0,84	0,99	$p \leq 0,2$
Враждебность мира	0,4	0,74	0,48	0,71	0,6	1,1	$p \leq 0,5$
Эскапизм	0,33	0,62	0,4	0,58	0,44	0,87	$p \leq 0,4$
Неустойчивость мира	0,27	0,59	0,28	0,54	0,52	0,77	$p \leq 0,3$
Эгоцентричность	0,13	0,35	0,36	0,76	0,24	0,52	$p \leq 0,5$
Закрытость от мира	0,13	0,35	0,16	0,47	0,08	0,28	$p \leq 0,8$
Устойчивость мира	0,13	0,35	0,12	0,44	0,28	0,54	$p \leq 0,5$
Спорт, активность	0,06	0,26	0,04	0,2	0,04	0,2	$p \leq 0,7$
Близкие люди	0,06	0,26	0,12	0,6	0,44	0,77	$p \leq 0,07$
Творчество, хобби	0,06	0,26	0,16	0,47	0,28	0,61	$p \leq 0,4$
Открытость миру	0	0	0,08	0,28	0,04	0,2	$p \leq 0,7$

Обозначения: M – среднее значение, δ – стандартное отклонение; статистическая значимость полученных данных определена с помощью программы Statistica 6.0 по критерию Крускала–Уоллиса.

Таблица 2

**Содержательные компоненты картины мира девочек-подростков в разных адаптационных ситуациях
(при регламентированном описании)**

Категории	Адаптационные ситуации						Критерий различия между группами
	Социально-реабилитационный центр		Детский санаторий		Педагогический колледж		
	М	δ	М	δ	М	δ	
Природа	1,67	1,48	3,12	1,39	2,48	1,61	$p \leq 0,76$
Социум	1,53	1,59	2,56	1,44	2,64	1,58	$p \leq 0,6$
Культура	1,13	1,12	2,44	1,47	2,28	1,43	$p \leq 0,1$
Техника	1,13	1,24	1,76	1,48	1,56	1,36	$p \leq 0,31$
Сверхъестественное	1,13	0,99	1,5	1,28	1,8	1,47	$p \leq 0,643$
Материальное	1,13*	1,59	2,36	1,49	2,8	1,41	$p \leq 0,0053$
Среда обитания	0,93	1,28	2,42	1,25	2,44	2,12	$p \leq 0,1$
Взаимодействие	0,67	1,11	1,88	1,39	2,2	2,39	$p \leq 0,5$
Я	0,53	0,52	0,45	0,51	0,4	0,5	$p \leq 0,4$

Обозначения: М – среднее значение, δ – стандартное отклонение; * – $p \leq 0,001$; статистическая значимость полученных данных определена с помощью программы Statistica 6.0 по критерию Крускала–Уоллиса.

такие описания картины мира, как «мир мой», «самовлюбленный», «моя игра», «вокруг меня», «окружает меня» и др.

Подростки вступают в отношения с миром и могут быть открыты его влиянию, его идеям, а могут замыкаться в своем внутреннем мире, отказываясь идти на контакт. Следует подчеркнуть, что у девочек-подростков, проживающих в социально-реабилитационном центре, не выражен показатель «открытость миру». Возможно, в этом проявляется их неготовность взаимодействовать с социумом.

Рассмотрим результаты изучения картины мира девочек-подростков в разных адаптационных ситуациях при регламентированном описании (табл. 2).

Согласно полученным данным, картина мира при регламентированном описании (по предложенным изображениям) у девочек-подростков, оказавшихся в разных адаптационных ситуациях, обладает в большей мере сходством, чем различием. Социальные компоненты картины мира выражены во всех группах практически одинаково. Однако мы можем наблюдать тенденции к преобладанию таких социальных сфер, как культура ($p \leq 0,1$), среда обитания ($p \leq 0,1$) у девочек-подростков, проходящих лечение в санатории, обучающихся в педагогическом колледже. У третьей группы данные показатели выражены практически в два раза меньше, что может говорить об обесценивании ими социальных аспектов жизни.

Обследованные девочки-подростки включают в картину мира себя и взаимодействия с окружающими людьми, в частности со сверстниками. Причем данные взаимодействия могут быть как негативно (проявление вербальной и физической агрессии), так и позитивно окрашены (взаимопомощь, эмоциональная поддержка).

Компоненты картины мира, не связанные с социумом: природа, сверхъестественное, техника, — также выражены во всех группах примерно в одинаковой степени. Однако девочки-подростки, проходящие лечение в санатории и обучающиеся в колледже, придают большое значение материальным ценностям, к ним относятся деньги, недвижимость, модная одежда и т.д. Для девочек-подростков, проживающих в социально-реабилитационном центре, данный компонент имеет не такое большое значение (различия статистически достоверны при $p \leq 0,0053$). Данный аспект также можно связать со снижением значимости социально одобряемых ценностей у данной группы.

Таким образом, в результате нашего исследования было выявлено, что девочки-подростки, находящиеся в разных адаптационных ситуациях, обладают схожей картиной мира. Однако процесс адаптации непосредственно связан с поведением индивида. Рассмотрим поведенческие особенности девочек-подростков из трех групп.

Таблица 3

Особенности нарушения адаптации девочек-подростков, находящихся в разных адаптационных ситуациях (авторская анкета для педагогов)

Категории	Адаптационные ситуации						Критерий различия между группами
	Социально-реабилитационный центр		Детский санаторий		Педагогический колледж		
	M	δ	M	δ	M	δ	
Курение	1,27*	0,96	0,08	0,4	0,08	0,4	$p \leq 0,0001$
Проблемы с успеваемостью	0,93*	0,88	0,32	0,63	0,8	0,41	$p \leq 0,0001$
Использование ненормативной лексики	0,8	0,77	0,6	0,81	0,36	0,57	$p \leq 0,1647$
Деструктивные семейные отношения	0,6*	0,63	0,36	0,57	0,04	0,2	$p \leq 0,0021$
Агрессивность к взрослым	0,53*	0,74	0,36	0,49	0,04	0,2	$p \leq 0,0083$
Употребление спиртных напитков	0,53	0,83	0,12	0,33	0,16	0,47	$p \leq 0,21$
Пропуслы учебных занятий	0,53*	0,74	0,12	0,33	0,88	0,33	$p \leq 0,0016$
Самовольные уходы	0,47*	0,52	0,04	0,2	0	0	$p \leq 0,0001$
Причастность к неформальным группам	0,4*	0,62	0,08	0,4	0	0	$p \leq 0,0056$

Агрессивность к сверстникам	0,33	0,62	0,28	0,54	0,04	0,2	$p \leq 0,1090$
Комиссия по делам несовершеннолетних	0,33*	0,62	0	0	0	0	$p \leq 0,0141$
Драки	0,27	0,59	0,2	0,41	0	0	$p \leq 0,0768$
Воровство	0,13	0,52	0,2	0,5	0	0	$p \leq 0,4$

Обозначения: М – среднее значение, δ – стандартное отклонение; * – $p \leq 0,001$; статистическая значимость полученных данных определена с помощью программы Statistica 6.0 по критерию Крускала–Уоллиса.

Педагоги, работающие в социально-реабилитационном центре, часто сталкиваются с нарушением адаптации у воспитанников, которая выражается прежде всего в поведении. Для определения поведенческих особенностей подростков наших трех групп была разработана анкета для педагогов на основе включенного наблюдения за подростками и карты наблюдений Л. Стотта. Предлагаемая нами карта отличается тем, что в нее включены специфические поведенческие проявления современных подростков и не требует больших временных затрат. Она включает следующие показатели нарушения адаптации: курение, употребление спиртных напитков, драки, воровство, использование ненормативной лексики, прогулы учебных занятий, агрессивность по отношению к взрослым и сверстникам, самовольные уходы из дома, причастность к экстремистским неформальным группам, проблемы с успеваемостью, деструктивные семейные отношения, учет в комиссии по делам несовершеннолетних. По каждому показателю подросток оценивается от 0 до 2 баллов.

Рассмотрим полученные данные (табл. 3). Большинство показателей нарушения адаптации наиболее выражены у девочек-подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Известно, что подростки стремятся стать взрослыми, стараются копировать поведение старших, но зачастую используют при этом деструктивные модели поведения. К примеру, курят и употребляют спиртные напитки все обследуемые группы девочек-подростков. Однако курение наиболее выражено у проживающих в социально-реабилитационном центре.

Проблема школьной успеваемости в первую очередь беспокоит педагогов и родителей. Однако познавательная активность не выступает приоритетной сферой деятельности для подростка в связи с возрастным периодом, социальной ситуацией развития. Тем не менее, стоит отметить, что именно у воспитанниц социально-реабилитационного центра педагоги отмечают высокую значимость проблемы школьной успеваемости. С точки зрения педагогов, она выражается в текущих неудовлетворительных оценках, четвертных и годовых неаттестациях по предметам. Девочки-подростки данной группы не выполняют домашние задания. На требования со стороны педагогов по данному поводу могут реагировать агрессивно. Стоит отметить, что прогулы учебных занятий свойственны в большей степени девочкам, которые обучаются в педагогическом колледже.

Для данного возраста большое значение имеет общение. Конфликтные взаимоотношения со сверстниками, выражающиеся в агрессии и драках, характерны в целом для всех групп обследуемых девочек. Референтная группа имеет большое значение для данного возраста.

Именно за счет нее подросток реализует свою потребность в самоуважении, значимости. Как оказалось, для девочек-подростков, проживающих в социально-реабилитационном центре, такой группой выступают неформальные группировки экстремистского характера, которые пропагандируют насилие, вредные привычки, нарушение закона.

В подростковом возрасте меняется модель взаимоотношений со взрослыми и собственными родителями. Подросток требует к себе отношения на равных, испытывает потребность в признании собственной взрослости. По данным опрошенных нами педагогов, воспитанницы центра живут в условиях деструктивных семейных отношений. В семье их либо не принимают, либо поощряют отклоняющееся поведение, в таких условиях девочки иногда решаются на отчаянный шаг и уходят из дома. С другими взрослыми им также тяжело найти общий язык. Подростки проявляют к ним агрессию. Она может выражаться в отказе от выполнения требований, грубости, оскорблениях, фамильярности.

Именно в подростковом возрасте могут впервые проявиться асоциальные поступки: драки, воровство, использование ненормативной лексики. Однако по данным показателям различий между девочками-подростками, находящимися в разных адаптационных условиях, нами не выявлено. Тем не менее, на учете в комиссии по делам несовершеннолетних состоят только проживающие в социально-реабилитационном центре. Возможно, это связано с нарушением механизма самоконтроля у данной группы, что затрудняет социальную оценку последствий асоциального поведения.

Подчеркнем, что по всем методикам мы можем наблюдать высокое значение стандартного отклонения, что говорит о значительных различиях в индивидуальных описаниях в разных группах респондентов. Несмотря на общие значения, каждая девочка-подросток обладает своим особым взглядом на мир и себя.

Таким образом, в результате исследования установлено, что при непосредственном описании картины мира у девочек-подростков всех групп выявлено большое количество схожих значений. Данный феномен может говорить о схожести внутреннего мира девочек-подростков, находящихся в разных адаптационных условиях. Однако при ситуации выбора возможных вариантов описания картины мира, когда методика определяет ее содержательный аспект, мы наблюдаем другой результат. У девочек-подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, наблюдается обесценивание социальных ценностей в своей картине мира. По нашим данным, роль адаптационной среды в большей степени проявляется в регуляции поведения, чем в содержании картины мира девочек-подростков. Перспектива данного направления исследования

заключается в анализе соотношений картины мира у девочек и мальчиков подросткового возраста, расширении в картине мира представленности социального взаимодействия.

Библиографический список

1. Королева Н.Н. Смысловые образования в картине мира личности: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998.
2. Николаев Е.Л., Лазарева Е.Ю. Адаптация и адаптационный потенциал личности: соотношение современных исследовательских подходов // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2013. № 9. С. 18–32.
3. Обухов А.С. Исторически обусловленные модификации образа мира // Развитие личности. 2003. № 4. С. 51–68.
4. Посохова С.Т. Адаптационный потенциал личности // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2010. № 1. С. 35–40.
5. Посохова С.Т. Картина мира в кризисных переживаниях личности // Перспектива человека: трансформация картины мира в современном геополитическом кризисе / Сост. С.Т. Посохова, А.И. Извеков. СПб., 2015. С. 87–104.
6. Прачук С.Ю. Сущность социальной адаптации подростков // Science Time. 2014. № 10 (10). С. 324–329.
7. Правник Д.Ю. Гендерная вариативность образа мира личности: Дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2007.
8. Психологический иллюстрированный словарь / Отв. ред. И.М. Кондаков. СПб., 2000.
9. Шахова А.В., Посохова С.Т. Воздействие средствами танце-двигательной терапии на картину мира детей с задержкой психического развития // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. 2013. № 1. С. 261–266.
10. Ярцева К.В. Понятие «картина мира». Адаптивная функция картины мира // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 4. С. 87–90.

О.В. Суворова
С.Н. Сорокоумова
И.В. Ивенских

Влияние родительского общения и структуры семьи на самооценку младшего школьника

В статье анализируются результаты эмпирического исследования самооценки младших школьников в зависимости от структуры семьи и характеристик родительского общения. Результаты изучения самооценки младшего школьника показывают статистически значимые тенденции в развитии общей и дифференциальной, когнитивной и эмоциональной самооценки, а также ее уровня и адекватности в зависимости от структуры семьи и характеристик родительского взаимодействия. Дети из полных семей выше оценивают и ценят себя, дети из неполных семей имеют более адекватную самооценку и более самокритичны.

Ключевые слова: младший школьник, самооценка младшего школьника, полная и неполная семья, родительское взаимодействие

Определение младшего школьного возраста как вершины детства Д.Б. Элькониным показывает его особую значимость в развитии личности, вступающей в отрочество. В социальной ситуации развития младшего школьника происходят радикальные изменения: расширяется сфера социальных отношений, происходит обретение определенной автономии от родительской опеки, рост самостоятельности, освоение и становление социально-нравственного поступка на основе школьных норм и правил поведения, требований учебной деятельности.

Период младшего школьного детства связывается исследователями, прежде всего, с изменением сферы самосознания: с утратой детской непосредственности в поведении и появлением опосредованного новой социальной позицией школьника, новыми смыслами отношения к деятельности, другим людям и самому себе. Младший школьный возраст обозначается как период рождения и активного развития социального Я ребенка, осознания себя, своих мотивов и потребностей в мире человеческих отношений (А.К. Зиньковский, Д.И. Фельдштейн).

Самооценка рассматривается в исследованиях как центральное функциональное звено сферы самосознания [14; 19; 22].

В младшем школьном возрасте самооценка определяет скорость и качество адаптации в школьной жизни, отношение к неудачам, а также степень трудностей целей, которые ставит перед собой ребенок, уровень притязаний и мотивацию достижений, успешность учебной деятельности и учебного взаимодействия, характер саморегуляции в межличностных взаимодействиях и статус в классе, служит ориентировочной основой социально-нравственного поведения и поступка (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.А. Цукерман, Д.И. Фельдштейн, Р. Бернс, S. Harter). Воздействие самооценки на направление и уровень активности младшего школьника можно рассматривать как механизм ее влияния на успешность учебной деятельности и межличностные отношения ребенка [21].

Оценочный компонент Я младшего школьника развивается в направлении дифференциации и интеграции представлений ребенка о себе [30], представления о собственных физических, интеллектуальных и личностных качествах становятся более точными, полными и обобщенными [2; 8; 9; 11; 32].

В период младшего школьного детства стоит задача формирования дифференцированной и целостной, адекватной и устойчивой самооценки как основы успешного развития личностной рефлексии и идентичности в подростковом возрасте. Исследователи отмечают особенности детей младшего школьного возраста в зависимости от адекватности и уровня самооценки: активность, находчивость и общительность детей с адекватной самооценкой, пассивность, мнительность, повышенная ранимость, обидчивость детей с заниженной самооценкой [1; 12; 13].

Самооценка детей развивается под влиянием таких факторов, как оценка значимого взрослого, а также собственной деятельности ребенка [3]. В большинстве исследований самосознания младших школьников рассматривается роль оценочной деятельности учителя как фактор становления самооценки детей [2; 8; 9; 16].

В меньшей степени исследуется детско-родительское взаимодействие как основа самооценки ребенка. Тем не менее, семья как ведущий институт социализации ребенка сохраняет свое определяющее влияние на развитие самосознания младшего школьника. Исследователи отмечают влияние детско-родительского взаимодействия (Р. Бернс, А.Я. Варга, А.И. Захаров, В.М. Минияров, А.С. Спиваковская, В.В. Столин и др.) и структуры семьи (А.Б. Орлов, В.Т. Хоментausкас, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдмиллер, В.В. Юстицкис и др.) на развитие личности и самосознания ребенка. Ученые подчеркивают влияние характеристик родительского взаимодействия, прежде всего, на адекватность и стабильность самооценки в период детства [2; 12; 13; 19; 28–33].

Механизмы влияния взаимодействия близких взрослых на самооценку ребенка – это идентификация с родителями, интериоризация родительских оценок, стимулирующее или сдерживающее воздействие на активность ребенка [25; 28–30].

Адекватность и стабильность самооценки детей и подростков показывают зависимость от детско-родительской коммуникации [27; 32; 33]. Современные исследования показывают связь самооценки младшего школьника с типом привязанности в отношениях с матерью [4; 5]; с особенностями эмоционального взаимодействия родителей и родительским принятием [7; 17; 20; 28; 30]; с эмоциональной поддержкой и солидарностью в семье [6; 10; 15; 18; 29].

Исследования влияния неполной семьи на развитие личности младшего школьника немногочисленны, однако в них подчеркивается влияние неполной семьи на неблагополучие ребенка через систему складывающихся в ней взаимодействий, а также искаженной ролевой структуры [23; 24].

Проблема влияния структуры семьи и родительского общения с младшими школьниками актуальна для повышения воспитательной компетентности родителей, а также для определения стратегий психологической работы с дисфункциональной семьей.

Мы полагаем, что структура семьи и характеристики взаимодействия родителей с ребенком оказывают существенное влияние на развитие самооценки младшего школьника.

Целью эмпирического исследования явилось изучение самооценки младших школьников в зависимости от структуры семьи и родительского общения.

Использовались методики: шкала оценки своей компетентности С. Хартер; методика «Какой Я» О.С. Богдановой; опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса; опросник для родителей «Взаимодействие родитель – ребенок» И.М. Марковской.

Выборка составила 67 детей младшего школьного возраста и 67 родителей, преимущественно матерей младших школьников.

Исследование самооценки младшего школьника в зависимости от структуры семьи (полная/неполная) представлено в табл. 1.

Мы видим, что младшие школьники из неполных семей демонстрируют более низкие средние значения по всем шкалам.

Шкала оценки своей компетентности С. Хартер показывает устойчивую однонаправленную тенденцию различий в самооценке детей из полных и неполных семей. Показатели самооценки младших школьников из неполных семей по сравнению с детьми из полных семей

стабильно ниже по всем шкалам. Исключением является самооценка отрицательных качеств (2,20/1,33). Наиболее выраженные статистически значимые различия по U-критерию Манна–Уитни наблюдаются по шкалам компетентность в общении (151,500, $p < 0,018$); по шкале общего самопринятия (113,500, $p < 0,002$); по шкале самооценки отрицательных качеств (161,500, $p < 0,022$).

Таблица 1

**Самооценка младшего школьника в зависимости
от структуры семьи (в средних значениях)**

Методики и шкалы изучения самооценки	Самооценка детей из неполных семей		Самооценка детей из полных семей	
	М	σ	М	σ
Шкалы оценки своей компетентности С. Хартер				
Шкала познавательной компетентности	19,90	4,40	21,52	4,70
Шкала компетентности в общении со сверстниками	19,00	5,51	23,07	3,83
Шкала компетентности во внеурочной деятельности	22,40	3,09	23,92	2,98
Шкала общего самопринятия	16,40	3,86	21,17	3,77
Методика «Какой Я» О.С. Богдановой				
Шкала самооценки положительных качеств	5,90	2,92	7,28	2,40
Шкала самооценки отрицательных качеств	2,20	1,68	1,33	2,16

Мы видим, что дети из полных семей стабильно выше ценят и более позитивно оценивают себя. Если показатели самооценки детей из полных семей находятся в зоне средне-высоких и высоких значений, то показатели самооценки детей из неполных семей находятся в зоне средней самооценки, за исключением шкалы компетентности во внеурочной деятельности.

Методика «Какой Я» в модификации О.С. Богдановой показывает, что дети из неполных семей по сравнению с детьми из полных семей выбирают меньше положительных (5,9/7,28) и больше отрицательных качеств (2,2/1,33) для самоописания, что свидетельствует о завышенной самооценке, ближе к адекватной. В свою очередь дети из полных семей,

выбирая положительные и отрицательные качества асимметрично, имеют завышенную самооценку, которая выявляется при выборе положительных качеств больше шести из предложенного списка и выборе отрицательных качеств меньше трех, так же из предложенного списка.

Процентное распределение уровня самооценки младшего школьника в зависимости от структуры семьи – полной или неполной – представлено в табл. 2, 3.

Таблица 2

**Влияние структуры семьи на уровень самооценки
младшего школьника (методика С. Хартер)**

Тип семьи	Частоты / проценты	Уровни самооценки			Итого
		Средний	Средне- высокий	Высокий	
Неполная семья	Частота	3	6	1	10
	%	30,0	60,0	10,0	100,0
Полная семья	Частота	4	31	22	57
	%	7,0	54,4	38,6	100,0
Итого	Частота	7	37	23	67
	%	10,4	55,2	34,3	100,0

Резюмируя приведенные данные, можно сказать, что наличие средне-высокой самооценки у детей из неполных и полных семей в процентном соотношении примерно одинаковое (60,0/54,4%). Однако у детей из неполных семей процентные показатели средней самооценки значительно выше, чем у детей из полных семей (30,0/7,0%), в то время как высокая самооценка чаще проявляется у детей из полных семей, чем из не полных (38,6/10,0%). Различия статистически значимы по Хи-квадрат-критерию Пирсона на уровне достоверности $p < 0,03$.

Из таблицы 3 мы видим, что лишь одна треть младших школьников из полных семей имеют адекватную самооценку (24,6%), у большей части детей преобладает завышенная самооценка (75,4%). Различия статистически значимы по Хи-квадрат-критерию Пирсона на уровне достоверности $p < 0,03$.

Подводя итог можно отметить, что в процентном соотношении у детей из полных семей наличие завышенной самооценки проявляется более ярко, чем у детей из неполных семей (75,4/50,0%). Это, в свою очередь, может показывать наличие у большинства детей из неполных

семей более критического самоотношения. В то время как дети из полных семей более снисходительны в оценивании своих сил и возможностей, позитивных и негативных личностных черт, что в свою очередь, согласуется с особенностями их самоприятия и самооценкой компетентности в общении: они более уверены в себе, в правильности своего поведения, в своей социальной успешности и статусе.

Таблица 3

**Влияние структуры семьи на уровень самооценки
младшего школьника (методика О.С. Богдановой)**

Тип семьи	Частоты / проценты	Уровни самооценки		Итого
		Адекватный	Завышенный	
Неполная	Частота	5	5	10
	%	50,0	50,0	100,0
Полная	Частота	14	43	57
	%	24,6	75,4	100,0
Итого	Частота	19	48	67
	%	28,4	71,6	100,0

Далее проанализируем результаты изучения взаимосвязанности изучаемых шкал самооценки и характеристик родительского взаимодействия.

Самооценка младшими школьниками собственной познавательной компетентности (шкала оценки своей компетентности С. Хартер) показывает отрицательные связи как с чрезмерным, так и с недостаточным проявлением санкций со стороны родителей ($r = -0,280, p < 0,05$ / $r = -0,252, p < 0,05$). Самооценки ребенка растут по мере тенденции родительских предпочтений в нем детских качеств и воспитательной неуверенности родителя ($r = 0,243, p < 0,05$ / $r = 0,250, p < 0,05$).

Познавательная компетентность младших школьников имеет положительную тенденцию к росту при наличии удовлетворенности отношениями ребенка с родителем, наличие воспитательной конфронтации в семье имеет обратное влияние ($r = 0,246, p < 0,05$; $r = -0,296, p < 0,05$).

Самооценка младшего школьника по шкале «компетентность в общении со сверстниками» растет при наличии гиперпротекции ($r = 0,254, p < 0,05$), потворствования ($r = 0,245, p < 0,05$) и недостаточности требований ($r = 0,289, p < 0,05$). На компетентность детей в общении

со сверстниками отрицательное влияние оказывает чрезмерность родительских санкций ($r = -0,320, p < 0,01$).

Самооценка ребенка по шкале «компетентность в общении со сверстниками» максимально продуктивна при наличии сотрудничества ($r = 0,337, p < 0,01$) и принятии ребенка родителем ($r = 0,340, p < 0,01$), поскольку наличие позитивного взаимодействия и эмоциональной связи между детьми и родителями определяет весь характер детско-родительских отношений.

Компетентность во внеурочной деятельности ребенка положительно связана с гиперпротекцией родителей ($r = 0,248, p < 0,05$). В свою очередь чрезмерность санкций блокирует любое проявление активности ребенка во внешней деятельности ($r = -0,329, p < 0,01$). Наличие воспитательной конфронтации в семье играет отрицательную роль в формировании самооценки ребенка по шкале «компетентность во внеурочной деятельности», ведь конфронтация порождает разногласия ($r = -0,282, p < 0,05$).

Шкала общего самопринятия подвержена наиболее выраженному влиянию со стороны родителей: гиперпротекция повышает самопринятие ребенка, а гипопротекция, напротив, его снижает ($r = 0,312, p < 0,01$ / $r = -0,305, p < 0,05$), что свидетельствует о связи самопринятия и чувства защищенности ребенка родительским вниманием. Так же отрицательно на самопринятие ребенка влияет чрезмерность требований, запретов и санкций ($r = -0,293, p < 0,05$ / $r = -0,398, p < 0,01$). Вероятность развития самопринятия ребенком себя возрастает при недостаточности требований-запретов, отсутствии родительского давления ($r = 0,278, p < 0,05$) и, особенно, при предпочтении родителями детских качеств ребенка и воспитательной неуверенности родителей ($r = 0,413, p < 0,01$ / $r = 0,254, p < 0,05$).

Принятие ребенка родителем ($r = 0,299, p < 0,05$), сотрудничество ($r = 0,354, p < 0,01$), тревожность за ребенка ($r = 0,327, p < 0,01$), а так же удовлетворенность отношениями ребенка с родителем ($r = 0,281, p < 0,05$) показывает наличие значимых взаимосвязей с самопринятием ребенка. В свою очередь воспитательная конфронтация в семье ($r = -0,507, p < 0,01$) отрицательно и значимо сказывается на детском самопринятии.

Исследование взаимосвязей по шкалам самооценки (шкалы положительных и отрицательных самооценок О.С. Богдановой) и характеристиками родительского взаимодействия показывает следующее.

Положительный «образ Я» ребенка отрицательно связан с расширением сферы родительских чувств ($r = -0,287, p < 0,05$) и эффективно складывается при наличии сотрудничества ($r = 0,304, p < 0,05$) и удовлетворенности отношениями ребенка с родителем ($r = 0,260, p < 0,05$).

Присутствие воспитательной конфронтации в семье ($r = -0,315$, $p < 0,01$) негативно сказывается на положительном «образе Я».

В свою очередь отрицательный «образ Я» младшего школьника с наибольшей вероятностью формируется при неразвитости и недифференцированности родительских чувств, отсутствии культуры самовыражения у родителей ($r = 0,342$, $p < 0,01$).

Отрицательный «образ Я» младшего школьника связан обратной зависимостью с наличием требовательности со стороны родителей ($r = -0,305$, $p < 0,05$) и удовлетворенности отношениями с ребенком ($r = -0,359$, $p < 0,01$). Данные факторы родительского взаимодействия минимизируют отрицательные самоописания у ребенка.

Таким образом, наше исследование показало, что самооценка младшего школьника зависит от структуры семьи и особенностей родительского взаимодействия.

Выявлена устойчивая однонаправленная тенденция различий в самооценке младших школьников в зависимости от структуры семьи: дети из полных семей имеют более высокие показатели по всем шкалам общей и дифференциальной, когнитивной и эмоциональной самооценки, чем дети из неполных семей. Статистически значимые различия наблюдаются по шкалам компетентность в общении, по шкале общего самоприятия и по шкале самооценки отрицательных качеств.

Статистически значимые различия выявлены в уровне и адекватности самооценки младших школьников из полных и неполных семей. Если у детей из неполных семей преобладает средняя и средне-высокая самооценка, то у детей из полных семей преобладает средне-высокая и высокая самооценка. Половина младших школьников имеет адекватную и половина завышенную самооценку, четверть детей из полных семей показывает адекватную, три четверти – завышенную самооценку. Дети из полных семей выше и позитивнее оценивают себя, демонстрируют высокий уровень глобального самоуважения, дети из неполных семей более адекватны в самооценке и критичны по отношению к себе.

Выявлены корреляционные связи характеристик родительского взаимодействия и изучаемых аспектов самооценки младшего школьника.

Показатели самооценки младшего школьника обнаруживают сопряженность с такими характеристиками родительского взаимодействия, как сотрудничество, принятие, гиперпротекция, предпочтение в ребенке детских качеств, снисходительность, удовлетворенность отношениями с ребенком. Напротив, позитивное самоотношение и самооценка ребенка снижается под влиянием чрезмерного и недостаточного проявления санкций со стороны родителей, воспитательной конфронтации в семье, расширения сферы родительских чувств и отсутствия культуры самовыражения у родителей.

Библиографический список

1. Аспер К. Психология нарциссической личности. Внутренний ребенок и самооценка. М., 2013.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ.; Под ред. В.Я. Пилиповского. М., 1986.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб., 2008.
4. Борисова И.А. Особенности самооценки младших школьников с разными типами эмоциональной привязанности к матери: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
5. Бурменская В.В., Борисова И.А., Пупырева Е.В. Привязанность ребенка к матери и особенности его самооценки // Психологические проблемы современной российской семьи: Материалы Всероссийской научной конференции (Москва, 14–16 октября 2003 г.). Ч. 1. М., 2003. С. 202–207.
6. Варга А.А. Структура и типы родительского отношения: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.
7. Васильева Е.Н., Суворова О.В. Эмоциональное и социальное развитие старшего дошкольника в зависимости от материнского принятия // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2004. № 1. С. 13–26.
8. Захарова А.В. Генезис самооценки. Тула, 1998.
9. Захарова А.В., Боцманова М.Э. Как формировать самооценку школьника // Начальная школа. 2005. № 3. С. 13–16.
10. Исследование развития субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве / Волкова Е.Н., Суворова О.В., Сорокоумова С.Н. и др. Н. Новгород, 2012.
11. Липкина А.И. Самооценка школьника. М., 1999.
12. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб., 2009.
13. Лисина М.И., Силвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. Кишинев, 1983.
14. Пантеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М., 1991.
15. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи / Волкова Е.Н., Суворова О.В., Дунаева Н.И. и др. Н. Новгород, 2012.
16. Сорокоумова Е.А. Психология понимания в самопознании младших школьников. Н. Новгород, 1999.
17. Сорокоумова С.Н. Развитие эмпатии у старших дошкольников через оптимизацию детско-родительских отношений // Психолог в детском саду. 2005. № 3. С. 93–98.
18. Сорокоумова С.Н., Ларионова С.О. Профилактика девиантного поведения у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие. М., 2015.
19. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
20. Суворова О.В., Черемисова И.В., Мамонова Е.Б. Привязанность к матери как фактор Я-концепции подростка // Вестник Мининского университета. 2016. № 2. URL: http://mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik (дата обращения: 22.11.2016).

21. Феннел М. Как повысить самооценку. М., 2005.
22. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.
23. Шульга Т.И. Работа с неблагополучной семьей. М., 2005.
24. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: Учебное пособие для врачей и психологов. СПб., 2003.
25. Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E. Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ, 1978.
26. Armsden G.C., Greenberg M.T. The inventory of parent and peer attachment// College of Health and Human Development / M.T. Greenberg (ed.). Pennsylvania State University, University Park, PA. 1989. Pp. 13–27.
27. Bandura A. Social learning and personality development. N.Y., 1969.
28. Baumrind D. Parenting styles and adolescent development // Encyclopedia of Adolescence / J. Brock-Gunn. R.M. Lerner, A.C. Peterson (eds). Vol. 2. N.Y., 1991.
29. Coopersmith S. The Antecedents of Self-Esteem. San Francisco, 1967.
30. Harter S. The development of self-representations // Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development / W. Damon (series ed.); N. Eisenberg (vol. ed.). N.Y., 1998. Pp. 553–617.
31. Katz L.G. How Can We Strengthen Children's Self-Esteem. URL: http://www.kidsource.com/kidsource/content2/Strengthen_Children_Self.html.
32. Nuttall P. Self-Esteem and Children. URL: <http://www.nnce.org/Guidance/self-esteem.html>.
33. There is more to self-esteem than whether it is high or low: the importance of stability of self-esteem / Kernis M.H. et al. // Journal of personality and social psychology. 1993. Vol. 65. № 6.

Акулов Михаил Борисович – аспирант кафедры социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет. E-mail: bear-ice@yandex.ru.

Бабкина Наталия Викторовна – кандидат психологических наук, доцент; ведущий научный сотрудник отдела научных исследований, Институт коррекционной педагогики РАО. E-mail: natali.babkina@mail.ru.

Балашова Вера Алексеевна – кандидат психологических наук; преподаватель кафедры юридической психологии, Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя. E-mail: VeraKasatka2014@yandex.ru.

Буковский Станислав Леонидович – кандидат педагогических наук; доцент кафедры «Технология транспортных процессов» Института прикладных технологий, Московский государственный университет путей сообщения Императора Николая II. E-mail: richardburton@rambler.ru.

Васильева Елена Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор; заведующая кафедрой педагогики и психологии, Северный государственный медицинский университет, г. Архангельск. E-mail: doc_vas@rambler.ru.

Гильфандинова Динара Рифадовна – аспирант кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет; руководитель, Психологический центр «Единство», г. Москва. E-mail: dinara.gilfantinova@gmail.com.

Ивенских Ирина Валентиновна – заместитель председателя Правительства Пермского края, аппарат Правительства Пермского края. E-mail: ivivenskikh@mail.ru.

Ильин Георгий Леонидович – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет. E-mail: gor-946@yandex.ru.

Куприна Ирина Викторовна – кандидат исторических наук; доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва. E-mail: lupin@bk.ru.

Лескова Инна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент. E-mail: innaleskova@yandex.ru.

Лобанова Анна Вячеславовна – кандидат психологических наук; доцент кафедры психологии, педагогики и социально-гуманитарных дисциплин, Московский университет им. С.Ю. Витте; доцент кафедры специальной психологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. E-mail: lav79-79@yandex.ru.

Макарова Мария Васильевна – кандидат медицинских наук; ассистент кафедры лучевой диагностики, лучевой терапии и онкологии, Северный государственный медицинский университет, г. Архангельск. E-mail: mtim10@gmail.com.

Марченко Алла Александровна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры физической географии, природопользования и методики обучения географии географо-экологического факультета, Московский государственный областной университет. E-mail: geoalla@bk.ru.

Маслюк Наталья Альбертовна – кандидат экономических наук, доцент; доцент кафедры «Государственное и муниципальное управление и служебное право», Дальневосточный институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Хабаровск. E-mail: maslyuk-natalya@rambler.ru.

Медведева Майя Константиновна – кандидат педагогических наук, декан факультета повышения квалификации и переподготовки кадров; Северский технологический институт – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», г. Северск Томской обл. E-mail: MKMedvedeva@mephi.ru.

Неверова Наталия Викторовна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры «Иностранные языки», Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет). E-mail: neverova.natalia@yandex.ru.

Никитина Мария Александровна – студентка факультета психологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого. E-mail: prudivusmasha.ru@mail.ru.

Осипова Алла Александровна – кандидат экономических наук, доцент; заведующий кафедрой «Государственное и муниципальное управление и служебное право», Дальневосточный институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Хабаровск. E-mail: osipova_alla@mail.ru.

Поронок Светлана Александровна – аспирант кафедры музыкознания и музыкального образования Института искусств, Московский педагогический государственный университет; старший преподаватель кафедры музыкального образования факультета общественных наук, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, Республика Молдова. E-mail: poronok_svetlana@mail.ru.

Рашитова Лилия Сергеевна – аспирант кафедры специальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: lrashitova@mail.ru.

Романенко Маргарита Николаевна – старший преподаватель кафедры общеобразовательных и социально-экономических дисциплин, Бендерский Политехнический филиал Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, г. Бендеры, Молдова. E-mail: anna-synca@gmail.ru.

Рыбакова Людмила Викторовна – кандидат педагогических наук; учитель английского языка, средняя общеобразовательная школа № 12, г. Одинцово Московской обл. E-mail: neverova.natalia@yandex.ru.

Савкина Валентина Федоровна – слушатель Института психологии служебной деятельности, Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя. E-mail: savushkinec@gmail.com.

Скворцова Кристина Владиславовна – аспирант кафедры методики преподавания русского языка как иностранного, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва; методист, славянская школа «Компас», г. Амстелфейн, Нидерланды. E-mail: skvortsova87@gmail.com.

Соколова Ирина Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры психолого-педагогического образования

факультета психологии и социальной работы, Томский государственный педагогический университет; профессор кафедры иностранного языка Энергетического института, Национальный исследовательский Томский политехнический университет. E-mail: Sokolira@Sibmail.com.

Сорокоумова Светлана Николаевна – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры социологии и психологии, Нижегородский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. E-mail: 4013@bk.ru.

Стулов Игорь Харьевич – кандидат педагогических наук; доцент кафедры эстрадно-джазового искусства в образовании Института искусств, Московский педагогический государственный университет. E-mail: igorstulov1982@gmail.com.

Суворова Ольга Вениаминовна – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры практической психологии, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. E-mail: 4013@bk.ru.

Третьякова Ирина Анатольевна – кандидат исторических наук; доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва. E-mail: lupin@bk.ru.

Трунова Елена Геннадиевна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского. E-mail: lena05-79@mail.ru.

Цынцарь Анна Леонидовна – кандидат психологических наук; доцент кафедры общеобразовательных и социально-экономических дисциплин, заместитель директора по научной работе, Бендерский политехнический филиал Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, г. Бендеры, Молдова. E-mail: anna-cynsar@mail.ru.

Яковенко Ирина Александровна – аспирант кафедры иностранных языков, Московский педагогический государственный университет; учитель английского языка, средняя общеобразовательная школа № 16, г. Красногорск Московской обл. E-mail: irina_iakovenko@mail.ru.

Akulov Mihail B. – Postgraduate Student of Department of Social Pedagogy and Psychology of Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow State University of Education. E-mail: bear-ice@yandex.ru.

Babkina Natalia V. – PhD in Psychology; Leading Researcher, Laboratory of Computer Technology for Teaching Children, Institute of Correction Pedagogy of RAS. E-mail: natali.babkina@mail.ru.

Balashova Vera A. – PhD in Psychology; Lecturer, Department of Legal Psychology, Kikot Moscow University of Ministry of Interior of Russia. E-mail: VeraKasatka2014@yandex.ru.

Bukovsky Stanislav L. – PhD in Pedagogy; Associate Professor at Chair of «Transport Operation Engineering» of Institute of Applied Technologies, Moscow State University of Railway Engineering named after The Emperor Nicolas II. E-mail: richardburton@rambler.ru.

Gilfandinova Dinara R. – Postgraduate Student of Department of Labor Psychology and Psychological Counseling of Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow State University of Education; Manager, Psychological Center «Edinstvo», Moscow. E-mail: dinara.gilfantinova@gmail.com.

Il'in Georgii L. – Dr. Pedagogy Hab.; Professor of Department of Preschool Pedagogy of Faculty of Preschool Pedagogy and Psychologists, Moscow State University of Education. E-mail: gor-946@yandex.ru.

Ivenskikh Irina V. – Deputy Chairman of Government of Perm Krai, Apparatus of Government of Perm Krai. E-mail: ivenskikh@mail.ru.

Kuprina Irina V. – PhD in History; Associate Professor of Social and Humanitarian Disciplines, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow. E-mail: lupin@bk.ru.

Leskova Inna A. – PhD in Pedagogy. E-mail: innaleskova@yandex.ru.

Lobanova Anna V. – PhD in Psychology; Associate Professor of Department of Psychology, Pedagogy and Social and Humanitarian Disciplines,

Moscow Witte University; Associate Professor of Department of Special Psychology, Tolstoy Tula State Pedagogical University. E-mail: lav79-79@yandex.ru.

Makarova Mariya V. – PhD in Medical Sciences; Assistant Professor of Department of Radiation Diagnostics, Radiation Therapy and Oncology, Northern State Medical University, Arkhangelsk. E-mail: mtim10@gmail.com.

Marchenko Alla A. – PhD in Pedagogy; Associate Professor of Department of Physical Geography, Nature Management and Methods of Geography Training of Faculty of Geography and Ecology, Moscow Region State University. E-mail: geoalla@bk.ru.

Maslyuk Natalya A. – PhD in Economic Sciences; Associate Professor of Department «State and municipal management and office right», Far Eastern Institute of Management – Branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Khabarovsk. E-mail: maslyuk-natalya@rambler.ru.

Medvedeva Maiya K. – PhD in Pedagogy; Dean of Professional Development and Retraining Faculty, Seversk Technological Institute – Branch of National Research Nuclear University MEPhI, Seversk, Tomsk region. E-mail: MKMedvedeva@mephi.ru.

Neverova Natalia V. – PhD in Pedagogy; Associate Professor of Department “Foreign Languages”, Moscow Aviation Institute (National Research University). E-mail: neverova.natalia@yandex.ru.

Nikitina Mariya A. – Student of Faculty of Psychology, Tolstoy Tula State Pedagogical University. E-mail: prudivusmasha.ru@mail.ru.

Osipova Alla A. – PhD in Economic Sciences; Head of Department «State and municipal management and office right», Far Eastern Institute of Management – Branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Khabarovsk. E-mail: osipova_alla@mail.ru.

Poronok Svetlana A. – Postgraduate Student of Musicology and Music Education of Art Institute, Moscow State University of Education; Senior Lecturer of Department of Music Education Faculty of Social Sciences, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko, Tiraspol, Moldova. E-mail: poronok_svetlana@mail.ru.

Rashitova Liliya S. – Postgraduate Student of Department of Special Psychology, Saint Petersburg State University. E-mail: lrashitova@mail.ru.

Romanenko Margarita N. – Senior Teacher of Department of General and Socio-Economic Disciplines, Bender Polytechnic Branch of Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko, Bender, Moldova. E-mail: anna-cyncar@mail.ru.

Rybakova Lyudmila V. – PhD in Pedagogy; Teacher of English, Secondary School № 12, Odintsovo, Moscow Region. E-mail: neverova.natalia@yandex.ru.

Savkina Valentina F. – Listener, Kikot Moscow University of Ministry of Interior of Russia. E-mail: savushkinec@gmail.com.

Skvortsova Kristina V. – Postgraduate Student of Department of Methods of Teaching Russian as a Foreign Language, Pushkin State Institute of Russian Language; Methodologist, Slavic School “Kompas”, Amstelveen, Netherlands. E-mail: skvortsova87@gmail.com.

Sokolova Irina Yu. – Dr. Pedagogy Hab.; Professor of Department of Psychological and Pedagogical Education of Faculty of Psychology and Social Work, Tomsk State Pedagogical University; Professor of Foreign Language Department of Energy Institute, National Research Tomsk Polytechnic University. E-mail: Sokolira@Sibmail.com.

Sorokoumova Svetlana N. – Dr. Psychol. Hab.; Nizhny Novgorod Institute of Management – Branch of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: 4013@bk.ru.

Stulov Igor H. – PhD in Pedagogy, Associate Professor; Department of Pop Music and Art of Art Institute, Moscow State University of Education. E-mail: igorstulov1982@gmail.com.

Suvorova Olga V. – Dr. Psychol. Hab.; Professor of Department of Practical Psychology, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Nizhny Novgorod. E-mail: 4013@bk.ru.

Tretyakova Irina A. – PhD in History; Associate Professor of Social and Humanitarian Disciplines, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow. E-mail: lupin@bk.ru.

Trunova Elena G. – PhD in Pedagogy; Associate Professor of Chair of Linguistics and Intercultural Communication, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University. E-mail: lena05-79@mail.ru.

Tsintsar Anna L. – PhD in Psychology; Associate Professor of Department of General and Socio-Economic Disciplines; Deputy Director for Research, Bender Polytechnic Branch of Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko, Bender, Moldova. E-mail: anna-cyncar@mail.ru.

Vasilieva Elena Yu. – Dr. Pedagogy Hab.; Head of Department of Pedagogy and Psychology, Northern State Medical University, Arkhangelsk. E-mail: doc_vas@rambler.ru.

Yakovenko Irina A. – Postgraduate Student of Department of Foreign Languages, Moscow State University of Education; Teacher of English, Secondary School № 16, Krasnogorsk, Moscow region. E-mail: irina_iakovenko@mail.ru.

M. Akulov

Peculiarities of preschool children cognitive interest
in extra-curricular activities of sport
and recreation character

The article focuses attention on extra-curricular sports and recreation activities as an area of complex educational process that enables to keep and foster health of the new generation and the whole nation. Special attention is given to the emotional and volitional sphere as a main component of activation of preschool children's life priorities.

Key words: extra-curricular activities, sports interest, primary students, health of the new generation.

N. Babkina

Special educational needs of children
with learning delay during
the period of elementary school learning

The main groups of junior school-children with learning delay are described in the article on the basis of the analysis of differences range according to the level and peculiarities of their psychic development. These groups are conditionally divided according to the manifestations of the severity, character and structure of the impairment, cognitive and motivation resources of learning. For the identified groups special educational needs of the school-children are specified, grouped into separate, interrelated blocks according to types of activities aimed at their satisfaction.

Key words: children with learning delay, elementary education, variant of teaching, cognitive and motivation resources of education, special educational needs, psycho-educational maintenance.

V. Balashova, V. Savkina

Socio-cultural adaptation
in the context of professional development

The article is devoted to the study of social and cultural adaptation of foreign students in the process of academic activities in Russian Universities. The authors discuss sociocultural differences and peculiarities of socio-cultural interaction, identify qualitative characteristics of socio-psychological adaptation, take into account dynamic aspects of adaptation to different socio-cultural conditions of life.

The relevance of the study lies in the fact that modern society is represented by various ethnic groups within one country. Intergovernmental relations provide for the consideration of cultural traits with the aim of establishing effective social-psychological interaction.

Key words: sociocultural adaptation, adaptive capacity, socio-cultural interaction, adaptation to the educational environment of the University, professional development.

S. Bukovsky

Peculiarities of teaching translation
in non-linguistic railway transport university

This article is devoted to the analysis of specifics, actuality and complexity of specialized translation teaching in non-linguistic railway transport university. The author attempts to analyze linguistic and methodical problems of specialized translation teaching in railway transport university and to offer concepts of purposes of education presented in basic, discipline, technological, professional pedagogical and psychological aspects of education.

The author of the article analyzes advantages of the given conception and its importance in foreign language teaching methodology, offering detailed content analysis of creative teaching and its methodical component functioning.

Key words: teaching translation in the sphere of railway transport, non-linguistic university, specialized translation, translation teaching method, specialized translation literature.

D. Gilfantinova

Psycho-pedagogical problems of adaptation
of psychologist-graduates to professional activities

The article views psycho-pedagogical problems of long-term adaptation of university graduates majoring in Psychology in the transition from

learning to professional activity. The author presents the reasons for this situation, firstly the lack of training in the real-life environment. The article shows that the adaptation time can be reduced due to the use of theory and technology of context education.

Key words: psychologist-graduates, adaptation to profession, psychological difficulties of adaptation, psycho-pedagogical theory of context education.

G. Ilyin

The divergent views on the education of children in Russia and the Western world

The article explores the differences in the upbringing of children in former times and at present. The author traced the religious influence of the Old and New Testament on understanding of parenting. The article analyzes the relationship of parents and children in modern society, in the predominance of feminism, the fall of the role of the father, the appearance of the third sex, the adoption of the Convention of the rights of the child, audit role of the family, etc. The author points out the distinction of the attitude of society to the changes taking place in Russia and in the West.

Key words: history of education of children, religious upbringing, corporal punishment, religious differences, gender education, socio-educational environment, children's rights, same-sex marriage.

I. Kuprina, I. Tretjakova

Features of a technique of teaching of discipline "The History of Russian Culture" to foreign students (based on the experience of teaching at Pushkin State Russian language Institute)

The article considers practical recommendations on the optimization of teaching of discipline "The History of Russian Culture" to the groups of foreign students. Planning and implementation of this course is variable and always depends on the level of groups and periods of training. To intensify training activities and a better adaptation of foreign students the authors offer various methods and forms of study. The authors based the materials on personal experience with foreign students.

Key words: teaching Russian to foreign students, teaching methods, communicative competence, intercultural communication.

I. Leskova

The problem of update of the content of higher education in the context of the phenomenon of complexity

In the context of the phenomenon of complexity, the article considers the problem of updating the content of higher education from the point of view of developing such a structure that will correspond to the level of complexity of modern reality and to simulate the conditions for the effective solution of professional problems in the modern knowledge reality. The author suggests her own development of the activity form of organizing the knowledge component of the content of higher education as the basis for systemic transformations of the procedural basis of education.

Key words: content of education, activity form, complex knowledge, hypertext, subjective attitude, construction of knowledge, uncertainty principle of holism.

A. Lobanova, M. Nikitina

The study of professional orientation of children of senior school age with mental retardation

The authors analyzed professional preferences and predispositions of senior school-aged children with mental retardation. The indicators for the assessment are professional orientation, professional competence, professionally important personal qualities. The article presents both quantitative and qualitative analysis of empirical results.

Key words: professional orientation of mentally retarded, deviation of intellect development, value – semantic sphere of the personality, professionally important personality characteristics.

A. Marchenko

System of methodological components as a factor in enhancing the ecological culture of students-geographers

The article explores the issues of the ecology-methodical training of students-geographers and the formation of ecological culture. The proposed material has practically-orientated character. Main attention is given to the realization of ecology-methodical potential of educational process at university.

Key words: ecological culture, ecology-methodical training, pedagogical conditions, pedagogical technologies; action approach.

N. Neverova, L. Rybakova

Self-study in the process of learning a foreign language
as a form of cognitive activity

Self-study of students is viewed as a form of learning aimed at the formation of personal learning independence, the increase of responsibility for the learning outcomes that are focused on the solution of learning, scientific and professional tasks, acquiring professional knowledge and skills. The authors characterize the stages of self-study, organizational issues and methodological support in the process of foreign language acquisition.

Key words: students' self-study, front, individual and group work, preparational, propaedeutic, theoretical, learning-practical and summing-up stages of self-study, foreign language.

A. Osipova, N. Maslyuk

Designing case-tasks for training of bachelors in the program
«state and municipal management»

The article presents unified approach to the use of Case method in training bachelors in the program “State and Municipal Management” that allows to increase the efficiency of Case method use by a clear structuring of the case-tasks and reducing the time on the constituting and solving of the case-tasks. Universal design of the tasks allows to implement complex projects to address factual situations within the teaching of one or more subjects of the curriculum.

Ultimately, the use of case-study as part of the proposed approach can increase motivation to learn, implement the requirements of the Federal State Educational Standard to mandatory use of interactive methods of learning, and most importantly, and as a result the formation of necessary competences of students for their future professional activity.

Key words: Case method, training of the bachelors, “State and Municipal Management”, competences, case-tasks, structure of case-tasks.

S. Poronok

The pedagogical conditions of formation
to professional competencies
of musical-educational directionality
in the context of cultural environment of the university

The article presents pedagogical conditions of formation of the professional competencies of musical-educational directionality among students

of music-pedagogical specialties in the context of cultural environment of the contemporary university. Attention is given to the conceptual features of the musical-educational activities of students-musicians, which are determined in connection with the formation of humanistically oriented personality of future specialist as a potential member of the creative elite in the sphere of enlightenment work.

Key words: pedagogical conditions, professional competence, professional competencies of musical-educational directionality, cultural environment of the university, musical-educational activities.

L. Rashitova

Worldview of teenagers in situations of different adaptation

The article is devoted to peculiarities of worldview of young girls in situations of different adaptation, those living in the socio-rehabilitative center, the sanatorium for children and first-year students of pedagogical college. Questionnaire method and method of project diagnosis have been used. Similarities and differences of worldview of young girls in situations of different adaptation have been found out. Thus the ideas connected with the correlation between worldview and behaviors of teenagers have been enlarged. The present data can be used by educators working with young girls living in socio-rehabilitative centers, sanatoriums and studying at colleges.

Key words: social adaptation of teenage girls, correlation between worldview and behavior, behavioral peculiarities of teenagers.

K. Skvortsova

Vocabulary size of bilingual and monolingual children of 6–7,5 y.o. (comparative analysis)

The article describes the research of vocabulary size which was conducted among bilingual children of 6–7,5 years old and monolingual children of the same age. The author's aim is to check the assumption that bilingual children know less words in one of the languages compared to monolingual children of the same age. The article describes all stages of the preparations of the research and the research itself. The author describes briefly similar vocabulary size research abroad and in Russia.

Key words: bilingual children, monolingual children, vocabulary size of bilingual children, vocabulary size of monolingual children, speech development of bilingual and monolingual children.

I. Sokolova, M. Medvedeva

Personal development of students
in the course of learning physics and other natural sciences

The paper presents the components of personal potential and human psycho-pedagogical conditions of its actualization: active position of learners, the effectiveness of the learning process, provided by the teacher, the creation of a creative learning environment in the subject areas of knowledge (Physics, Chemistry, Mathematics, Biology, etc.), the use of specially developed didactic, software and teaching tools, a variety of forms, methods, information technology training. Their complementation provides personal development, preservation of health and quality of education that is theoretically proved and confirmed by experimental studies of the authors.

Key words: personal potential, psycho-pedagogical conditions, personality development, preservation of psychological health, quality of education, quality of training.

I. Stulov

Value attitude of music department students
to pop singing training

The article is devoted to the nature and content of the category of “value attitude” to pop singing training. On the basis of analysis of special literature and author’s personal experience there is a conclusion about the interrelation of the attitude to learning and value attitude of a person. Two types of manifestation of attitude to any activity are pointed out: connotative (needs, motives) and emotive (feelings, emotions). The author views value attitude of students to pop singing training as an integral characteristic of a personality.

Key words: value attitude, value orientations, pop singing training, attitude components: motive, cognitive, affective, connotative, effective-strong-willed.

O. Suvorova, S. Sorokoumova, I. Ivenskikh

The influence of parental communication
and family structure on the self-esteem of younger pupils

The article analyzes the results of empirical research of self-assessment of junior schoolchildren depending on the family structure and characteristics of parental communication. The results of the study show statistically

significant trends in the total and differential, cognitive and emotional self-esteem, as well as its level and adequacy depending on the family structure and characteristics of parental interaction. Children from full families appreciate and value themselves, children from single-parent families have a more adequate self-image and are more self-critical.

Self-esteem of younger pupils is positively associated with parental cooperation, acceptance and forbearance, and negatively correlated with extreme forms of sanctions on the part of parents.

Key words: junior high school student, self-assessment, full and single parent families, parental interaction

E. Trunova

Education ("Vospitanie") as a Cultural Universal:
Semantic Aspect

The article describes the results of contrastive analysis of the notion – "education" ("vospitanie") in the English and Russian languages. The notion is regarded as a cultural universal. The conclusion is made that in the Russian and English languages there are significant culturally determined semantic differences between these correlating notions, which originally had a lot in common in their semantics. The author puts forward the idea that only Russian pedagogical tradition, but not western one, can work efficiently in overcoming educational crisis.

Key words: education, educational crisis, cultural universal, semantics.

A. Tsyntsar, M. Romanenko

Value of Humanities in the formation
of culture of polytechnic university students

The article is focused in the Humanities as a key factor for the formation of students' culture and creative development of personality. Humanities are the basis for the formation of civil position and law culture of students that is the core of the harmonious development of society and the state in general.

Key words: Humanities, political and law culture of students, cultural environment of university.

E. Vasiljeva, M. Makarova

Inclusion motives and success factors for the research work of doctors

The article covers the problem of motives and the inclusion factors for the doctors' success scientific research work (SRW). The authors present classifications of factors, including the approaches for studying of influence of psychological factors on the results of scientific knowledge. The method of questioning for survey data allows determining the inclusion motives and success factors for the doctors' SRW. The structure of the training module "Doctor's Research work" is described; it is based on the blended learning model.

Key words: psychological factors, doctors' motives of learning, effectiveness of research work, doctors' continuous learning, success factors, training module, blended learning.

I. Yakovenko

The formation of strategies of foreign-language semantic reading of the text information

This article discusses the issue of the formation of strategies of foreign-language semantic reading of the text information. The article presents definitions of «foreign reading», «semantic reading», «strategies of semantic reading». The author also discusses the problem of the allocation of the main stages, methods and techniques for working with foreign language text in training to foreign language semantic reading and also gives examples of exercises for working with the text on pre-reading, reading and post-reading stage. Teaching to read in stages of work with the text it is necessary to conduct a differentiated way, depending on the level of formation of communicative abilities of reading of students.

Key words: foreign language reading, semantic reading, text, perception, understanding, interpretation, strategies of semantic reading.

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

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2017.3

Электронная версия журнала:
www.mpgu.su

Сдано в набор 20.09.2017 г.
Подписано в печать 30.09.2017 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Объем 13 п. л. Тираж 1000 экз.