

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

4  
2015

Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова  
Серия "Педагогика и психология"

Москва  
2015

УДК 37.013.77  
ISSN 1992-6391

4.2015

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Издается с 2001 г.

Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова  
Серия «Педагогика и психология»

## ИЗДАТЕЛЬ:

Московский  
педагогический  
государственный  
университет

Свидетельство  
о регистрации средства  
массовой информации  
ПИ № ФС 77–63326  
от 09.10.2015 г.

## Адрес редакции:

109240, Москва,  
ул. В.Радищевская,  
д. 16–18

Подписной индекс

**36734**

в основном каталоге  
Роспечати

С 9.10.2015 г. журнал называется  
«Педагогика и психология образования»

## Редакционная коллегия

А.А. Вербицкий – *гл. редактор*,  
Е.Е. Дурнева – *зам. гл. редактора*,  
Э.В. Лихачева – *отв. секретарь*,  
А.Ф. Ануфриев, О.Л. Жук, Ш.М. Каланова,  
О.Н. Олейникова, О.С. Орлова, А.И. Савенков,  
В.И. Слободчиков, Э. Харрис

Журнал входит в Перечень ведущих  
рецензируемых журналов и изданий ВАК

Электронная версия журнала:  
[www.mpgu.ru](http://www.mpgu.ru)

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Е.А. Сорокоумова, А.Л. Цынцарь*  
Некоторые особенности дистантных семей  
(на примере Приднестровья) . . . . . 5

- М.В. Ферапонтова*  
Нравственность как критерий поступков  
детей «цифрового поколения» . . . . . 10

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- Е.Я. Айваз*  
Развитие и диагностирование музыкально-творческих способностей  
детей 6–9 лет в процессе групповых и индивидуальных занятий  
по специальности фортепиано . . . . . 16

- Г.В. Юстус*  
Повышение компетенций преподавателей на примере тренинга  
«Эффективная обратная связь» . . . . . 24

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- К.А. Меликова*  
Социокультурная реабилитация пожилых людей  
в процессе художественной деятельности  
(социально-психологический аспект) . . . . . 28

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- О.А. Демченкова*  
Факторы обеспечения эффективности обучения английскому языку  
на первом этапе в неязыковом вузе . . . . . 34

- П.А. Егорова, П.Ю. Наумов, С.Н. Сорокоумова*  
Развитие ключевых личностных компетенций будущих офицеров  
внутренних войск МВД России. . . . . 44

- О.В. Лебедева*  
Научно-практические основы учебного курса  
«Психологическое здоровье будущего педагога». . . . . 57

- А.В. Пархоменко*  
Интернет-технологии в организации учебного процесса  
в православных высших учебных заведениях. . . . . 65

<i>Ю.И. Щербаков, Г.В. Юстус</i>	
Влияние тренингов на развитие профессионально-личностных компетенций педагогов . . . . .	71
<i>Л.Р. Ягудина</i>	
Влияние внешних систем оценки на качество образования в интерпретациях преподавателей и студентов университета . . . . .	75
<i>Е.В. Яковенко-Глушенкова</i>	
Номенклатура умений профессиональной диалогической компетентности будущих учителей французского языка на начальной ступени обучения . . . . .	82
ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ	
<i>А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников</i>	
Понятие «контекст» в категориальном строе психологической науки . . . . .	90
<i>В.Г. Степанов, А.И. Борисова</i>	
Зрительное восприятие и изобразительное искусство . . . . .	100
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
<i>С.В. Гавриленкова</i>	
Проблема исследования в психологии личностных факторов депрессивных расстройств . . . . .	109
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
<i>А.Я. Абкович</i>	
Некоторые особенности познавательного развития детей с церебральным параличом . . . . .	114
НАШИ АВТОРЫ . . . . .	123
CONTENTS . . . . .	125

**Е.А.Сорокоумова, А.Л. Цынцарь**

## Некоторые особенности дистантных семей (на примере Приднестровья)

В статье отражены особенности дистантных семей, их характеристика (на примере Приднестровского региона). По мнению автора, в дистантных семьях возникают своеобразные детско-родительские отношения, которые оказывают влияние на процесс самосознания подростка. Представлены основные психологические проблемы дистантных семей Приднестровья.

**Ключевые слова:** дистантная семья, детско-родительские отношения в дистантной семье, психологические проблем дистантных семей, самосознание подростка, личностное развитие подростков в дистантной семье.

Проблема существования такого нового социального явления, как дистантная семья, становится не редкостью, а нормой жизни не только в Приднестровье, но и во всем постсоветском пространстве. К сожалению, в результате современных реалий приходится наблюдать деформирование семейно-брачных отношений, возникновение неполных семей из-за длительного отсутствия родителей, вынужденных покинуть семью, уезжая на заработки в другие регионы.

Семью, члены которой по разным причинам находятся на расстоянии, ученые называют «дистантной». Исследованию дистантной семьи посвятили свои работы Ф.А. Мустаева, И.М. Трубавина, К.Б. Левченко, В.С. Торохтия, Д.И. Пенишкевич и другие.

Дистантную семью характеризуют как семью, где жизнедеятельность каждого из супругов в силу специфики их профессии проходит в большей степени отдельно. К числу таковых относят семьи бортпроводников, моряков, артистов, космонавтов, геологов, военных, спортсменов и считают, что в среднем таких семей 4–6% от общего количества [1; 3; 6; 9].

И.М. Трубавина дистантной называет семью, члены которой находятся по разным причинам на расстоянии друг от друга: особенности профессии, заключение, лечение, неспособность содержать семью и передача детей временно в интернат. Автор склонна считать такой тип семьи неблагополучной [7].

По особенностям условий жизнедеятельности В.С. Торохтий классифицирует дистантную как семью, где наблюдается недостаток заботы, с непостоянным отцовством и т.д. К таким семьям относит семьи моряков, бортпроводников, геологов, военных, спортсменов, артистов [9].

Д.И. Пенишкевич разделяет дистантные семьи на несколько категорий:

1) семьи, где существует взаимопонимание (каждый родитель выполняет отведенную ему роль, а один из них зарабатывает деньги на обучение детей, строительство жилья, открытие собственного бизнеса и т.д.);

2) неблагополучные дистантные семьи (с детьми дома остается один из родителей, чаще отец; невозможность совмещения в таких условиях выполнения роли матери и отца);

3) оба родителя длительное время находятся на заработках за рубежом (ребенок, как правило, остается на попечении бабушки, дедушки, дальних родственников, соседей, друзей и т.д.) [5].

Т.Г. Веретенко и Н.В. Заверико разработали типологию дистантных семей, выделяя три основных критерия: причину образования дистантной семьи, где сохранены прочные семейные отношения; качество семейных отношений; проживание по степени родства [2].

На основании первого критерия авторы выделяют дистантные семьи:

1) образовавшиеся вследствие длительного тюремного заключения одного из родителей;

2) образовавшиеся вследствие выезда на заработки одного из родителей в дальнее зарубежье (как правило, пребывание этого родителя за границей на заработках продолжается десять лет, а то и больше);

3) образовавшиеся вследствие выезда одного из родителей в ближнее зарубежье (постоянное пребывание на сезонных работах);

4) семьи, где родители работают вахтовым методом (нефтяники, газовики и др.);

5) семьи, в которых родители периодически определенное время отсутствуют (военные, моряки, артисты, спортсмены и др.);

6) образовавшиеся в результате фактического распада семьи – супруг/супруга проживают отдельно от семьи длительное время;

7) семьи, в которых дети рождены вне брака и родители никогда вместе не проживали;

8) семьи, состоящие из граждан разных государств, в которых ребенок проживает периодически с одним из родителей.

В соответствии со вторым критерием – качество семейных отношений – выделяются семьи: 1) благополучные и неблагополучные; 2) конфликтные, бесконфликтные.

На основании третьего критерия – проживание по степени родства: 1) семьи, в которых ребенок проживает с одним из родителей; 2) семьи, в которых ребенок проживает с родственниками; 3) приемная семья; 4) попечительская семья.

В проведенном нами исследовании дистантная семья понимается как полная семья с детьми, в которой один из родителей длительно отсутствует в силу трудовой деятельности, выполняемой в другом городе (или стране). В такой семье контакты с детьми отличаются нерегулярностью (вызванной трудовыми вахтами) и дистантностью (вызванной опосредованным общением с помощью средств связи) [10–12].

Существует ряд социальных факторов, обуславливающих распространение трудовой миграции. Основным среди этих факторов в Приднестровье является низкий уровень жизни и высокий уровень безработицы. Поэтому одной из причин образования дистантных семей является социально-экономическая: необходимость материального благополучия и финансового обеспечения функционирования семьи во всех ее сферах.

О.А. Волкова, А.Н. Оставная приводят статистические данные и результаты социологических исследований, что в среднем 2 из 10 мигрантов находятся за рубежом до полугода, 4 из 10 прибывают на заработках от 7 до 9 месяцев в году [4].

В семье, где глава семейства уезжает на длительное время за пределы своей страны с целью трудовой деятельности, возникают своеобразные детско-родительские отношения, которые оказывают влияние на процесс самосознания подростка. Дети трудовых мигрантов, в общем, имеют те же проблемы, что и их сверстники: проблемы с обучением, построение взаимоотношений с противоположным полом и т.п. Но из-за отсутствия родителей у них возникают дополнительные проблемы: переживания за родителей, беспокойство, одиночество, страх, чрезмерные попытки самоутвердиться. Нередко это приводит к девиантному поведению и частым конфликтам [12].

На основании проведенного нами эмпирического исследования, в котором участвовали 309 учеников 8-х классов в возрасте 13–15 лет из 170 дистантных семей г. Бендеры (Приднестровье), было установлено, что большинство детей мало задевает отъезд родителей (64% подростков из дистантных семей планируют последовать примеру родителей и

уехать после учебы). Эти подростки считают, что могут принимать самостоятельные решения при отсутствии родителей в течение 1–3 месяцев. Общение с родителями осуществляется при помощи телефона и скайпа – 2–3 раза в неделю. 76% подростков ответили, что родители обсуждали с ними ситуацию необходимости отъезда, оставляя детей с близкими людьми (родственниками).

Все подростки не желают рассказывать плохое о своей семье. Подростки, у которых отец дома, а мать работает за рубежом, считают, что отец их ничему не сможет научить, поскольку они уже взрослые и сами все знают.

В исследованных нами дистантных семьях сохраняется структура самой семьи, т.е. имеются оба родителя и дети. Однако в связи с необходимостью отъезда на заработки родители и дети разобщены пространственно. Следовательно, исключается возможность одного из родителей (реже обоих) надлежащим образом практически выполнять все свои семейные функции. Соответственно, нарушается функционирование семейной системы. Но это не значит, что все дистантные семьи являются неблагополучными.

В круг основных психологических проблем дистантных семей Приднестровья входит и то, что с отъездом одного из супругов большинство потребностей, которые раньше удовлетворялись в семье, перестают удовлетворяться или удовлетворяются не в полной мере. Удовлетворение потребностей в психологическом комфорте и эмоциональной поддержке, чувстве безопасности, чувстве ценности и значимости своего «Я», эмоциональном тепле и любви; удовлетворение потребностей в совместном проведении досуга, организация совместного ведения домашнего хозяйства, разделение труда в семье; удовлетворение потребностей в общении с близкими людьми, в установлении надежных коммуникативных связей с ними, а также удовлетворение индивидуальной потребности в отцовстве или материнстве, контактах с детьми, их воспитании, самореализации в детях значительно затрудняется, является сильным стрессогенным фактором, что приводит к росту нервно-психического напряжения личности [11].

Ситуация личностного развития подростков в дистантной семье делает невозможным удовлетворение их основных материальных, моральных и воспитательных потребностей. Все это приводит к нарушению функционирования эмоциональной сферы, к искажению личностного развития подростка из дистантной семьи и усилению возрастного кризиса.

При общем количестве населения в 509,4 тыс. его вовлеченность в трудовую миграцию составляет от 20 до 33% [8, с. 190]. Если рассматри-



вать мигрантов в совокупности их семейных отношений, то в трудовую миграцию вовлечена значительная часть жителей Приднестровья. Понимание родителями особенностей социальной ситуации и новых задач, стоящих перед ними в условиях пространственной разлуки, построение адекватной системы действий является залогом сохранения психологического равновесия и благополучия в семье. И, наоборот, нерешенность конфликтных, кризисных ситуаций на время преобразования семьи в дистантную углубляет неблагополучие в семье и может привести к ее распаду.

#### Библиографический список

1. Боярин Л. В. Некоторые аспекты феномена дистантной семьи и причин ее возникновения // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2014. URL: <http://www.jurnal.org/articles/2014/psih44.html> (дата обращения: 13.05.2015).
2. Веретенко Т.Г., Заверико Н.В. Социально-педагогическая работа с дистантными семьями // Научный вестник Черновицкого университета. Педагогика и психология. 2005. Вып. 225. С. 92–97.
3. Гордиенко Н.В. Современная украинская дистантная семья как объект социально-педагогической работы // Научный вестник Черновицкого университета. Педагогика и психология. 2005. Вып. 263. С. 57–61.
4. Оставная А.Н., Волкова О.А. Приднестровская трудовая миграция: штрихи к потенциальной социальной политике // Научно-аналитический журнал «Актуальные проблемы экономики и менеджмента». 2014. № 1 (1). URL: <http://www.sstu.ru/nauka/nauchnye-izdaniya/zhurnal-aktualnye-problemy-ekonomiki-i-menedzhmenta/>.
5. Пенишкевич Д. Подготовка будущих социальных педагогов к работе с дистантными семьями // Научный вестник Черновицкого университета. Педагогика и психология. 2005. Вып. 225. С. 92–97.
6. Проблемы детей трудовых мигрантов: анализ ситуации / Под ред. К.Б. Левченко. Киев, 2006.
7. Социально-педагогическая и психологическая работа с детьми трудовых мигрантов: Науч.-метод. пособие / Под ред. К.Б. Левченко, И.М. Трубавиной, И.И. Цушка. Киев, 2007.
8. Статистический ежегодник Приднестровской Молдавской республики – 2012: Статистический сб. (за 2008–2012 гг.). Тирасполь, 2013.
9. Торохтий В.С. Психология социальной работы с семьей: Монография. М., 2007.
10. Цынцарь А.Л. Методологические аспекты проблем самосознания у подростков в дистантных семьях // Социально-гуманитарные знания. 2012. № 1. С. 353–358.

11. Цынцарь А.Л. Особенности преодолевающего поведения подростков из семей трудовых мигрантов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2013. Т. 15. № 2. С. 148–153.
12. Цынцарь А.Л. Формирование самосознания подростков из дистантных семей // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2012. № 4. С. 28–36.

## М.В. Ферапонтова

### Нравственность как критерий поступков детей «цифрового поколения»

В статье обсуждается проблема нравственности как критерия поступков детей «цифрового поколения», родившихся в начале 2000-х гг. в условиях широкого распространения цифровых технологий в сфере обыденной жизни, образования и профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** цифровое поколение, поступок, мораль, нравственность, воспитание.

В теории контекстного образования А.А. Вербицкого как одним из направлений реализации деятельностного подхода к усвоению социального опыта единицей деятельности обучающегося является не предметное действие, как принято считать сторонниками этого подхода, а поступок [3]. Категория поступка содержит следующие значения: нравственная «клеточка» поведения; действие, предполагающее социальную, нравственную и личностную ответственность; акт целостной модификации личности; личностная форма поведения на основе самосознания; творческий акт выбора целей и средств.

В психологических исследованиях есть разные толкования поступка: как действие, соотношенное с ценностями и идеалами, требующее морального выбора (Б.С. Братусь) [2]; как такое действие, в котором ведущее значение имеет сознательное отношение человека к другим

людям, к обществу, к нормам общественной морали (С.Л. Рубинштейн) [7]; как действие, направленное на сознательную реализацию нравственных императивов, достижение идеалов, творческое воплощение моральных ценностей (С.Г. Якобсон) [10]; как сознательное действие, оцениваемое как акт нравственного самоопределения человека, в котором он утверждает себя как личность в своем отношении к другому человеку, себе самому, группе или обществу, к миру в целом; поступок может быть проявлен действием или бездействием, занятой позицией, различными способами выражения своего отношения к событиям и людям [6]; как ценностное действие, направленное на другого человека или других людей, предполагающее их морально-нравственную оценку, тот или иной отклик и в зависимости от этого – коррекцию совершенного действия [3].

Другими словами, по своей форме поступок – это тоже действие, но действие особого свойства – социально обусловленное и морально нормированное, предполагающее оценку другими людьми (обществом, государством) с позиции требований морали и нравственности и определенные санкции, если оценка отрицательна: от простого неодобрения до уголовного преследования, если человек преступил закон (А.А. Вербицкий [3], И.А. Тиханкина [9]). Во всех этих определениях выражена мысль, что важнейшим компонентом поступка является компонент морали и нравственности как субъективной морали, сформированной в каждом индивиде в процессе его социализации.

Моральные суждения развивающей личности, пока они не превратились в личные убеждения, могут не пересекаться с ее поступками, человек судит себя и других по разным основаниям. Но формирование морального сознания нельзя рассматривать в отрыве от социального поведения, реальной деятельности, в ходе которой складываются не только моральные понятия, но и чувства, привычки и другие неосознаваемые компоненты нравственного облика личности. Поведение личности зависит не только от того, как она понимает стоящую перед ней проблему, но и от ее психологической готовности к тому или иному действию или поступку.

Актуальность исследования феномена поступка как предмета научного исследования обусловлена несколькими причинами: недостаточной его теоретической разработанностью, необходимостью объяснения причин поступков людей в различных видах поведения, возрастанием роли поступка как одного из факторов, влияющих на социальную и духовную жизнь людей. Существование каждого члена общества зависит от поступков многих других людей.

Базовые моральные основания личности выполняют важные функции: а) ориентировочная функция проявляется в выборе нравственного идеала,

который выступает как цель и как образец жизнедеятельности личности; б) присвоенные моральные ценности выполняют функции движущих сил воспитания и развития личности, что связано с удовлетворением ценностных потребностей; в) прогностическая функция моральных ценностей состоит в определении путей и выборе средств достижения нравственного идеала.

Таким образом, актуальность осмысления категории поступка представляет интерес для психологии как с точки зрения ее осмысления, так и роли и значимости в аспекте становления личности. При этом нравственность мы рассматриваем как один из критериев поступка человека, как один из факторов, ее демонстрирующих.

Поведение человека зависит от условий жизни и воспитания с момента рождения и до 12–15 лет. По мнению Н. Хоува и В. Штрауса, в этот период жизни ребенок усваивает основные ценности своего поколения, которые носят глубинный, подсознательный характер, неявно выражены по форме, в том числе для него самого, но оказывают большое влияние на жизнь, деятельность и поведение, обуславливают формирование личности [11].

Поколение – это общность родившихся в определенный исторический период людей, которые являются носителями схожих ценностей, сформированных под влиянием действующих на представителей этого поколения общих факторов и событий: социальных, культурных, экономических, политических, достижений технического прогресса.

Широкое распространение цифровых технологий в социокультурной, профессиональной и учебной деятельности привело к появлению так называемого «цифрового поколения» или «поколения Z». Это нынешние дети в возрасте примерно от 0 до 15 лет, родившиеся в самом конце 1990-х – начале 2000-х гг. Основным фактором успешной социализации является для них освоение цифровой реальности.

Исследователи, да и простые наблюдатели за поведением таких детей отмечают, что наряду с очевидными положительными факторами, негативными последствиями этого процесса являются цифровая зависимость, снижение интереса к обучению, «клиповое мышление», потеря взаимопонимания и взаимоуважения между поколениями и т.п.

Цифровое поколение отличается, с одной стороны, рассеянностью внимания, а с другой – гиперактивностью. Все больше детей страдают расстройствами внимания, потерей памяти, низким уровнем самоконтроля, когнитивными нарушениями, подавленностью и депрессией [1; 4; 8].

Изучение отношения детей «цифрового поколения» к тем или иным поступкам может раскрыть их нравственные представления, отношение

к тем качествам личности человека, которые проявились в поступке, и к тем мотивам, намерениям, нравственным нормам, по которым действовал человек, совершая данный поступок. Следовательно, изучение оценки подростками поступков должно позволить глубже проникнуть в сферу переживаний и отношений подростка и тем самым углубить наши знания о особенностях детей «поколения Z».

В нашем исследовании приняли участие 300 учеников школ № 1955, № 518, № 1900 г. Москвы, в возрасте от 11 до 15 лет. В процессе исследования использовалась методика оценки уровня развития морального сознания (дилемма Л. Колберга, дилемма Хайнца) и экспресс-методика оценки отношения к соблюдению нравственных норм (А.Б. Купрейченко) в модификации М.В. Ферапонтовой и В.В. Ермолаева.

В результате проведенного исследования нами были получены следующие данные.

В предтестовой беседе, при проведении исследования выяснилось, что школьники незнакомы с содержанием понятия «нравственность» и затруднились дать его определение.

В результате обработки данных по опроснику Л. Колберга большинство испытуемых находится на стадии развития моральных суждений ниже предполагаемой. Так, 47% учеников находится на 1–3 стадии развития, согласно классификации автора этой методики, что соответствует возрасту 1–10 лет, в то время как возраст испытуемых от 11 до 15 лет. Таким образом, можно сделать вывод, что существует отставание в развитии морально-нравственной стороны. Определенная стадия морального развития – специфический тип жизненной ориентации, сопряженной с определенным стилем мышления и социального поведения.

Нравственный поступок в подростковом возрасте является критерием сформированности нравственного сознания. Поступки подростка во всех сферах его жизнедеятельности (учении, общении, поиске средств самовыражения) определяются признанием ими ответственности, а не одобрения, как это было у младшего школьника. Возможным это становится на таких уровнях нравственности, которые Л. Колберг называет конвенциональным и постконвенциональным, выделяя следующие ступени: а) одобрение другими людьми; б) общественные нормы, принципы и ценности; в) универсальные принципы. Поступки подростков, достигших такого уровня, основаны на принципах гуманности, на признании права личности быть равной другим людям и собственных критериях ценности личности.

В методике А.Б. Купрейченко выделяются следующие компоненты нравственности: терпимость, принципиальность, справедливость,

правдивость, ответственность. Данные, полученные по этой методике, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Компоненты \ Уровни	Высокий	Низкий	Средний
Терпимость	37,89063	12,5	47,26563
Принципиальность	11,71875	18,35938	69,92188
Справедливость	19,92188	28,90625	50,39063
Правдивость	34,375	12,10938	53,125
Ответственность	31,64063	26,5625	41,79688

Элементы нравственности у большинства испытуемых находятся на низком или среднем уровнях (таблица 1), что означает высокую ситуативную изменчивость, заключающуюся в выборе диаметрально противоположных компонентов с точки зрения нравственности. Низкие показатели свидетельствуют о нетерпимости к мнению других, оправдании отступления от принципов, проявлении пассивности в случае нарушения прав других, оправдании нечестных поступков выгодой.

Таким образом, можно сделать вывод, что у представителей «поколения Z» не сформирован нравственный компонент, у большинства испытуемых не сформированы нравственные ориентиры. Причиной этого может быть отсутствие должного воспитания в семье, которая не воспитала у детей необходимые ценности, установки, верования и мировоззрение.

В качестве основной задачи образования «цифрового поколения» следует рассматривать воспитание такой личности, которая способна к самоопределению в современном мире. Это значит, что у учащихся надо воспитывать такие качества, как высокий уровень самосознания, чувство собственного достоинства, самоуважения, самостоятельности, независимости суждений, способность к ориентировке в мире духовных ценностей и в ситуациях окружающей жизни, умения принимать решения и нести ответственность за свои поступки и осуществлять выбор содержания своей жизнедеятельности, линии поведения, способов своего развития.

## Библиографический список

1. Асмолов А.Г., Цветкова Н.А., Цветков А.В. Психологическая модель интернет-зависимости личности // Мир психологии. 2004 № 1. С. 7–12.
2. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности. М., 1985.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
4. Войскунский А.Е. Психологические исследования деятельности человека в интернете // Информационное общество. 2005. № 1. С. 36–41.
5. Ильина О.И. В поисках способов понимания поступков человека // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2014. № 2. С. 112–120.
6. Огнев А.С. Психология субъектогенеза личности: Монография. М., 2009.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 2. М., 2007.
8. Спиркина Т.С. Исследование динамики интернет-зависимости // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 311. С. 159–162.
9. Тиханкина И.А. Поступок как единица анализа деятельности студентов в контекстном обучении: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.
10. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984.
11. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future 1584–2069. NY, 1991.

**Е.Я. Айваз**

## Развитие и диагностирование музыкально-творческих способностей детей 6–9 лет в процессе групповых и индивидуальных занятий по специальности фортепиано

Статья посвящена проблемам развития и диагностики музыкально-творческих способностей, необходимых для формирования многопланового мышления детей 6–9 лет в современной образовательной среде, в классах специального фортепиано детских музыкальных школ. В ней последовательно рассматриваются основные вопросы психологии детской одаренности, развития интеллектуально-творческого потенциала каждого ребенка.

**Ключевые слова:** музыкально-творческие способности, диагностирование музыкально-творческих способностей, многоплановое мышление, опытно-экспериментальная работа в детской музыкальной школе, педагогические наблюдения, индивидуальный подход, творческая активность.

Технология развития и диагностирования музыкально-творческих способностей, мышления детей в процессе групповых и индивидуальных занятий в музыкальных учебных заведениях системы дополнительного образования является наиболее актуальной на сегодняшний день. В данной статье рассматривается содержание опытно-экспериментальной работы, основная часть которой проводилась на протяжении четырех лет в детской музыкальной школе, где автор является преподавателем по фортепиано.

Целью опытно-экспериментальной работы было развитие и диагностирование музыкально-творческих способностей, необходимых для формирования многопланового мышления учащихся, спо-



собствующего повышению не только музыкальной, но и общей одаренности ребенка 6–9 лет.

Одно из важных мест в комплексе приемов и методов, которые использовались в настоящей экспериментальной работе, принадлежало методу наблюдений. Сущность этого метода заключается в систематическом и целенаправленном восприятии психолого-педагогических явлений.

Субъектами исследования стали учащиеся детской музыкальной школы в количестве 30 человек, обучающиеся в классе специального фортепиано.

Данные, полученные в ходе наблюдений, позволили сделать выводы, что, к сожалению, зачастую педагоги, приступая к работе над отшлифовкой пьесы, приемов игры, добываясь от ребенка яркого свободного исполнения, не учитывают целого ряда аспектов развития личности ребенка на данный момент: психологические особенности, развитие мышления, уровень подготовки до школы, его работоспособность на данный момент, развитие внимания и контроля, музыкальный и интеллектуальный кругозор, состояние здоровья, социум и семейную обстановку.

Таким образом, имея подчас высокие профессиональные знания, педагог как бы «задавливает» личность ребенка своими требованиями, не давая ему при этом творческой свободы, которая так важна для развития как музыкальной, так и общей одаренности уже с первых занятий.

Например, педагог, подобрав с ребенком несколько песенок, считает, что его слух уже достаточно развился и можно практически с первых уроков заняться постановкой руки. Педагог показывает, как правильно оформить кисть, держать локоть и т.д., но при правильных рекомендациях и показах педагога у ребенка никак не получается правильно держать руку и при этом играть с нужной опорой и певучим звуком (например, учащийся очень старается держать правильно кисть и при этом зажимается, либо, наоборот, рука излишне свободна и при этом не оформлена). Те неловкости в постановке руки, которые возникают у ребенка 6–7 лет уже с первых занятий, в последующем обучении зачастую трудно исправить. Причиной того, что у учащегося что-то не получается, может быть то, что на данный момент ребенок еще плохо представляет и слышит музыку (мало музицировал, мало слушал, мало читал с листа). На наш взгляд, вопрос постановки руки с первых же уроков обучения весьма неоднозначный и требует индивидуального подхода.

Отсюда следует, что, в первую очередь, ребенка, особенно неподготовленного (хотя и подготовительные группы в ДМШ и ДШИ

зачастую не дают нужной подготовки детям), во-первых, необходимо обогатить музыкальными впечатлениями (прослушиванием классической музыки И.С. Баха, Й. Гайдна, В. Моцарта, П. Чайковского, С. Прокофьева, Ф. Шопена, подбором песенок и сочинением); во-вторых, учащемуся нужно давать подготовительные упражнения для освобождения аппарата (мы широко применяем методику Т. Смирновой, используя на занятиях танец: ребенок импровизирует под музыку вместо гимнастики 5–10 мин. на уроке и дома [3, с. 8]; упражнения А.Д. Артоболовской («Мельница», «Маятник», «Шалтай-болтай» и т.д.). [1, с. 13]; в-третьих, на занятиях необходимо читать с листа (по 10–15 песенок за урок). Мы используем сборники «Сольфеджио» 1–2 класса, тетради I, III Т.И. Смирновой. В каждой песенке необходимо ставить свои задачи, например: № 1 – до игры прохлопать ритм, проговаривая короткие звуки на «ти», длинные на «та»; № 2 – сыграть со словами; № 3 – сыграть с названием нот; № 4 – определить характер песенки (одну и ту же песенку можно сыграть по-разному, например, «сыграй задорно и громко, а теперь нежно и тихо» и т.д., ребенок должен сам поискать, как лучше); № 5 – играть разными штрихами, например, первый раз дослушивая звуки, второй раз – отрывисто; № 6 – сыграть мелодию строго в ритме: одной рукой играть мелодию, другой – хлопать шаги.

Разделение задач на начальном этапе позволяет ребенку сначала дифференцированно осознать каждый процесс, а впоследствии собрать эти процессы вместе, организуя одновременно несколько процессов, например, ритм, дослушивание звуков, умение создать из отдельных звуков мелодию и т.д. Таким образом, ребенок сначала хорошо осознает отдельные процессы, а затем, синтезируя их друг с другом, начинает учиться многоплановому мышлению. Иными словами, мышление ребенка формируется и развивается как сложное многоуровневое системное образование [5, с. 49].

Наши исследования показывают, что часть детей в силу определенных причин имеют зажатые руки, но этот дефект следует чаще от мышления, нежели от рук, хотя, безусловно, встречаются редкие случаи корявых, профессионально непригодных рук (плохая координация, ломкие изгибающиеся пальцы, узкая маленькая кисть и т.д.).

Когда перед ребенком ставят слишком большие требования, он непроизвольно начинает зажиматься. И наоборот, если ученик чувствует, что поставленные перед ним задачи интересно выполнять и он справляется с ними, слыша похвалу учителя, с каждым уроком ребенок начинает раскрываться все ярче. Если учащийся с удовольствием делает рисунок к пьесам, сочиняет стихи, песенки, любит читать с листа

– это говорит о том, что он начинает раскрываться перед учителем и проявляет при этом терпение, трудолюбие, что является главным фактором успешности обучения. Таким образом, первичный внутренний мир, связанный с переживаниями себя, начинает дополняться представлениями о внешнем мире, тоже связанным с удовлетворением желаний ребенка. Осуществляется это в совместной деятельности ребенка и взрослого, в которой взрослый передает ребенку свои способности и свое видение внешнего мира [5, с. 129]. По образному выражению С.Ю. Степанова, взрослый выступает по отношению к ребенку в качестве «духовного мецената» [4, с. 12].

В интересах нашего исследования изучим критерии и обстоятельства, которые влияют (в той или иной степени) на выявление и развитие способностей ребенка 6–9 лет, демонстрируют их и помогают заложить некую базу (основу) для дальнейшего их роста в более поздний период развития личности, повышают творческие и умственные возможности, формируя многоплановое мышление в процессе музыкально-творческой деятельности.

Наиболее богатый материал автору давали его собственная практика в музыкальной школе, а также наблюдения за содержанием учебного процесса коллег. Ситуации, складывающиеся в русле данного исследования – успехи и неуспехи учащихся, их достижения, представленные перед испытуемыми специфические трудности и то, как они преодолевались, – все это позволяло судить иногда напрямую, иногда косвенно о процессах развития как музыкальных, так и общих способностей в процессе музыкальных занятий, как индивидуальных, так и групповых.

Изменения, происходившие в структуре и уровне развития способностей, регулярно фиксировались. Констатация этой модификации отмечалась посредством количественных характеристик. Исходя из результатов деятельности учащихся, в ряде случаев им выставлялись определенные баллы.

В итоге была определена группа критериев-детерминант, влияющих, так или иначе, на выявление и развитие способностей детей 6–9 лет, включающая следующие компоненты:

1) природные данные, т.е. генетические качества и свойства ребенка, способствующие определенной успешности его музыкально-творческой деятельности;

2) сложившиеся отношения с педагогом (внутренний контакт, который влияет на повышение уровня способностей, работоспособности, лич-

ности ребенка или, наоборот, вносит некий дисбаланс в дальнейшее развитие личности);

3) методы работы педагога, построенные с учетом индивидуальных особенностей личности ребенка, способствующие максимальному развитию их способностей, а также их синтезу, осуществляющемуся в ходе как индивидуальных, так и групповых интегрированных занятий;

4) учебно-образовательный материал (репертуар, вовлекаемый в работу: музыкальные произведения, музыкальные сказки, песни, стихи, формирующие интерес ребенка к занятиям);

5) семейная обстановка, способствующая росту потенциала ребенка, либо, наоборот, сдерживающая его; культурный и интеллектуальный уровень родителей;

6) подготовка ученика до школы (умение читать, писать, музыкальный и интеллектуальный кругозор и т.д.);

7) окружающий социум (в каком, большом или малом, населенном пункте проживает, интересы окружающих, посещение театров, концертов, музеев и т.д.);

8) различные внутренние и внешние обстоятельства, оказывающие определенное воздействие на умонастроение ребенка, жизненный тонус, состояние здоровья (психическое и физическое).

Чтобы выяснить, насколько совпадает или изменяется динамика выявления и развития способностей, уровень развития мышления (развитие его многоплановости на начальном этапе обучения в процессе интегрированных занятий, как индивидуальных, так и групповых), мы проводили тестовые измерения учащихся класса (15 детей). Анализируя баллы, полученные испытуемыми в результате тестовых заданий, можно констатировать возрастание шкалы показателей не только музыкальных, но также общих и умственных способностей учащихся в процессе обучения.

В ходе исследования нами было отмечено, что результаты выявления и развития творческой одаренности детей 6–9 лет при поступлении в школу и их последующего обучения в музыкальной школе часто не совпадают. Так, например, испытуемые, которые показывали высокие результаты основных компонентов музыкальных данных (слух, ритм, память) и при этом низкий уровень внимания, работоспособности, в ходе обучения показывали все более слабые результаты. И, наоборот, испытуемые, показатели которых были весьма низкими (слух, ритм, память – 4–5 баллов по 10-балльной шкале), в итоге продемонстрировали активный рост развития и повышения синтеза всех способностей при высокой работоспособности.

Многолетняя практика работы в музыкальной школе подтверждает эти данные. Например, Люся, поступившая с оценками не выше 5 баллов по 10-бальной системе оценок. В школу она поступила со второго раза, но, обладая отличной работоспособностью, заинтересованностью и любо-вью к своему учителю, продемонстрировала высокий уровень исполнения на различных конкурсах, концертах, с отличием закончила школу. Затем поступила и также с отличием закончила Московский областной музыкальный колледж им. С. Прокофьева, музыкальную академию им. Маймонида, аспирантуру. Люся является неоднократным призером престижных музыкальных международных конкурсов.

Оля, обладая отличными музыкальными данными, творческими способностями к сочинительству, импровизации, высокопрофессиональной интерпретацией произведений, становилась неоднократным лауреатом различных конкурсов, но профессию себе выбрала в финансовом направлении, т.к. как считала, что уже достаточно реализовала себя в музыкальном искусстве.

Таким образом, данные тестовых измерений и многолетняя практика показывают, что часть учащихся, которые обладают отличными музыкальными данными, порой на практике показывают весьма посредственные результаты. И наоборот, учащиеся, у которых показатели музыкальной одаренности были ниже среднего, но при этом они обладали хорошим вниманием, быстротой реакции и незаурядной работоспособностью, постепенно развивали в себе тот синтез способностей, который способствовал их успешной деятельности при выполнении контрольных заданий, важно, что повышалась их успеваемость не только в музыкальной, но и в общеобразовательной школе.

Эти данные подтверждают исследователи детской одаренности Т.С. Комарова и М.Б. Зацепина. Они отмечают, что для развития способностей и одаренности каждого ребенка необходимы общие для многих детей качества – трудолюбие и терпение, а также интеллект и творческая составляющая [2, с. 8].

Для более точного и подробного представления о развитии способностей и мышления обучающихся велись непосредственные педагогические наблюдения за учащимися в процессе уроков и концертных выступлений. Мы вели индивидуальный план на каждого учащегося для того, чтобы выстроить занятия с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. В данном плане мы фиксировали наблюдения не только за развитием основных музыкальных способностей, но и особенностями развития мышления, внимания и контроля, темперамента, интеллекта, быстроты реакции испытуемых.

Пример 1. Ксения (6 с половиной лет, 1 класс ДМШ). По типу темперамента больше холерик. Она достаточно открыта в общении, не совсем уравновешена, что ведет к нестабильности в занятиях и метроритмической неустойчивости во время исполнения. Ксюша очень эмоциональна, ей не хватает логичности, осознанности и внимания в выучивании штрихов, пальцев, нюансировки и других мелких деталей. При этом Ксюша – творческий человек. Уже на третьей неделе обучения принесла пьесы собственного сочинения («Осенний вальс», «Солнышко», «Зима»). Также легко сочиняет стихи, импровизирует со своими словами песенки. Таким образом, Ксюше трудно сосредоточиться на мелких деталях и не хватает терпения на отшлифовку, но при этом может целостно собрать произведение, почувствовать фразировку. Ученица обладает пластичным аппаратом, что способствует гибкости в игре.

Девочке нужен требовательный подход в обучении, ее нужно приучать к самодисциплине, необходимо заострять ее внимание и анализировать с ней мелкие детали, развивая логическое мышление. «Вглядись в штрихи (пьеса Д. Штейбельта “Адажио”). Как ты думаешь, какая эта пьеса по характеру? Какие краски здесь представляются? Пьеса грустная, значит, здесь не нужны резкие движения. Сыграй красивым певучим звуком, но сначала представь мелодию. Во время игры дослушивай каждый звук вплоть до следующего, слушай плавный переход одного звука в другой. Почему здесь паузы? Они завершающие или, наоборот, ведущие мелодию дальше? Какие здесь концы лиг, какие снятия?».

Пример 2. Маша (8 лет, 2 класс). Ученица по темпераменту больше меланхолик. Ей далеко не всегда нужна требовательность в обучении. Она скорее нуждается в дружбе и в демократическом подходе. У девочки с раннего возраста большая требовательность к себе, она очень эмоциональна и при этом замкнута. Ребенок сложный и с высокой степенью одаренности. Маша нуждается в постоянной похвале с верой в нее. Так, например, когда педагог заострил внимание на ее ошибке во время выступления (ученица не дослушала паузы в переходе на III часть в пьесе П. Цильхера «У гномов»), девочка больше не захотела исполнять данную пьесу, т.к. боялась выполнить не до конца все, что ей сказали. Значит, Маше нельзя в резкой форме указывать на ее ошибки, это будет лишь усугублять их.

На уроке идет работа над сонатиной И. Берковича Gdur. Учитель говорит: «Маша, ты здесь играешь все одинаково и неинтересно, а нужно услышать вопрос, f (форте), и ответ, p (пиано). Обыграй задиристо главную партию и более нежно побочную». У Маши не получается. Педагог сказал: «Представь, что здесь два сказочных героя – отважный Кай и

нежная, любящая Герда. Попробуй обыграть это артистично». Результат: ребенок все понял, с удовольствием выполнил задание и уже на втором уроке исполнил всю сонатину с правильным и грамотным пониманием текста.

Пример 3. Данила (9 лет, 3 класс). По типу темперамента холерик, весьма подвижный, гиперактивный, непослушный ребенок, находящийся в сложной семейной ситуации (родители в разводе, в семье новый папа, у Данилы 5 сестер и 1 брат). Мальчик постоянно взвинчен, его с трудом выносят учителя в общеобразовательной школе. Следовательно, научить слушать учителя, собирать внимание на уроке – одна из главных моих задач на сегодняшний день. Здесь очень важен подбор репертуара. Безусловно, в работу должно входить активное музицирование на уроке, подбор различных по характеру песенок, подбор аккомпанемента к ним, игра в ансамбле. Важно, чтобы уже на уроке ребенок понял, что у него получается и ему хотелось бы вновь прийти на урок.

В результате занятий Данила развил в себе большее терпение, понимание того, что с первого раза может и не получиться хорошо, научился концентрировать внимание.

Таким образом, чтобы получить наиболее эффективный результат всестороннего развития способностей ребенка 6–9 лет, необходимо учитывать его индивидуальные и психологические особенности с первых шагов обучения и, тем самым, дать возможность ребенку открыться перед учителем, иначе успешность и эффективность обучения невозможны.

В ходе исследования мы установили определенную закономерность: творческие занятия способствуют развитию у учащихся многопланового мышления в большей или меньшей степени, пробуждают в них желание более качественно, быстро и точно исполнять музыкальный материал. При этом, в первую очередь, в обучении принимались во внимание психологические качества и свойства учащихся 6–9 лет: склад характера, особенности темперамента, творческая активность и заинтересованность.

Также педагогические наблюдения в классе специального фортепиано помогли сделать вывод об обучаемости учеников, т.е. о скорости и качестве усвояемого материала, что определило индивидуальный путь работы с каждым учащимся.

## Библиографический список

1. Артоболевская А.Д. Первая встреча с музыкой. М., 2006.
2. Комарова Т.С, Зацепина М.Б. Художественные способности и одаренность в дошкольном детстве // Одаренный ребенок. 2014. № 4. С. 6–15.
3. Смирнова Т.И. Фортепиано. Интенсивный курс. Методические рекомендации. М., 1992.
4. Степанов С.Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организации. М., 2000.
5. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности. М., 2009.

## Г.В. Юстус

Повышение компетенций преподавателей  
на примере тренинга  
«Эффективная обратная связь»

В статье раскрывается проблема предоставления обратной связи обучающимся, которая позволяет обеспечить лично-ориентированный подход в обучении, вариативность процесса воспитания. Также рассматриваются пути повышения эффективности взаимодействия и адаптирования участников образовательного процесса к прохождению учебных программ. В статье сформулированы основные компоненты эффективной обратной связи, обозначены ключевые вопросы, которые необходимо учитывать на этапе подготовки.

**Ключевые слова:** тренинг, эффективная обратная связь, коммуникативные особенности взаимодействия преподавателя и обучающегося.

Актуальность поиска наиболее эффективных методик обучения и развития преподавателей всегда была высокой, т.к. любой преподаватель является не только участником образовательного и воспитательного процесса, но и образцом для большинства обучающихся. На сегодняшний день не так много исследований посвящено инструментам, которые могут стать реальным подспорьем педагогам в их каждодневной деятельности. Наибольшего внимания заслуживают работы следующих



ученых: Е.А. Иноземцева, Ю.И. Жуков, Е.А. Жаринова, И.В. Молочкова, О.А. Брылева, Н.М. Лыкова, Т.Н. Черняева, Л.Р. Ахмадиева, Т.А. Злоказова, А.Д. Чанько, В.Н. Алешин, О.А. Пяткова, Я.Б. Частокотенко, Е.Н. Шаган, Е.В. Ибрагимова, Н.М. Беленкова.

На примере тренинга «Эффективная обратная связь» рассмотрим, как обучение может положительно повлиять на работу. Во-первых, многие педагоги размышляют над тем, как и когда использовать обратную связь, чтобы этот инструмент был максимально эффективным: благодаря обратной связи педагог может лучше узнать, что мотивирует обучающихся и с какими текущими сложностями они сталкиваются [1, с. 18]. Во-вторых, не всегда понятно, как обратную связь, особенно отрицательную/негативную, можно применить в реальной педагогической практике максимально деликатно, как исключить возможные риски.

На любом тренинге очень важно верно сформулировать цели и задачи. Например, на тренингах по предоставлению эффективной обратной связи изначально рассматриваются ожидаемые результаты, которые мы достигаем с помощью правильной обратной связи [2, с. 36]. Наиболее часто они выглядят следующим образом:

- увеличение уровня доверия и авторитетности в глазах воспитанника за счет персонифицированного подхода;
- интегрированный синтез входящей и другой имеющейся информации для максимального улучшения образовательного и воспитательного процесса;
- объективное и безобидное выяснение уровня успеваемости, удовлетворенности взаимоотношений с учебным коллективом и основных мотивов развития и саморазвития личности;
- выяснение конкретных планов и ожиданий обучающегося на ближайшее время.

Эти компоненты позволяют достигать поставленные педагогическими работниками цели и оперативно реагировать на различные ситуации. Ведь с помощью индивидуальной обратной связи у педагога есть возможность заранее увидеть, распознать сигналы неблагоприятного развития событий и адекватно на них отреагировать. Фактически педагог прорабатывает комплекс превентивных мер, а не выступает в роли устранителя новых проблем.

На почти всех тренингах рассматриваются типовые подходы, ловушки и ключевые этапы предоставления обратной связи. Многие участники тренингов в процессе выполнения разнообразных учебных упражнений приходят к более глубокому пониманию, что эффективная обратная связь состоит из следующих компонентов.

1. *Общение должно быть предварительно подготовлено.* На этом этапе, безусловно, очень важно обобщить всю имеющуюся информацию, проанализировать текущую успеваемость, спросить о воспитаннике других преподавателей, поработать с родителями и собрать другую полезную информацию. Количество вовлекаемых источников получения разносторонней информации зависит от уровня текущих сложностей.

2. *Организация процедуры общения.* Важно обратить внимание не только на форму организации, но и на содержание общения. Вначале создаются условия, которые позволяют обучающемуся благоприятно воспринимать информацию, включая даже негативно окрашенные комментарии. А далее педагог переходит к самому процессу предоставления обратной связи.

3. *Синхронизация мнений.* Один из самых сложных этапов. Очень полезно понять, что фактически услышал/понял участник встречи и как он эту информацию планирует использовать. Этим этапом пренебрегать нельзя, т.к. он помогает сгладить возможные риски и исключить возможные недопонимания для всех участников процесса.

4. *Подведение итогов.* Модератор встречи фиксирует основные и ключевые договоренности, а также сообщает, каким образом будет осуществлен мониторинг изменений в поведении и в успеваемости.

5. *Завершение общения должно быть позитивным.* Давно доказано, что позитивный стиль общения существенно отражается на скорости и качестве достижения результатов. Опыт участников тренингов по обратной связи подтверждает, что это абсолютная правда, т.к. положительные результаты быстрее показывают воодушевленные на правильные изменения люди, чем те, у кого нейтральное или негативное отношение к происходящему.

На тренингах для преподавателей участникам обучения дается возможность по-разному посмотреть на обратную связь. Наибольшее количество открытий [3, с. 17], даже для опытных преподавателей, находится в осознании особенностей коммуникативного процесса (искажения информации, преломления, домысливания и других недопониманий), во временной смене социальных ролей (участники в парах поочередно пробуют себя в роли модераторов обратной связи и в роли людей, ее получающих), в наблюдениях (в процессе обучения у участников тренингов есть хорошая возможность в комфортной обстановке посмотреть, как применяют свое педагогическое мастерство их коллеги).

В процессе многолетних наблюдений сформировался пул вопросов, которые участники себе задают на обучении или после него. Предлагаем вашему вниманию часть из них. Эти вопросы позволяют не только каче-

ственно подготовиться к встрече, но и более системно оценить результаты встречи.

1. Достаточную ли помощь я оказываю обучающемуся (воспитуемому)?
2. Как обозначенные преграды он планирует преодолеть и какие варианты/возможности он видит?
3. Как обучающийся оценивает свой профессиональный и личностный рост за отчетный период?
4. Что ему необходимо для успешного развития и как я, как педагог, могу ему в этом помочь и способствовать?
5. Что мне необходимо поменять в наших взаимоотношениях в модели «педагог – воспитанник»?
6. Какие идеи и предложения есть у самого обучающегося на этот счет?
7. Как он с позиции саморефлексии оценивает свои текущие достижения и результаты?
8. Весь ли свой потенциал он смог применить в учебе и в саморазвитии?
9. Что он/она хочет достигнуть в ближайшее время и что мешает на пути достижения этих целей?

Это только часть актуальных вопросов, которые активно рассматриваются на тренингах, посвященных обратной связи. Но наличие объективных ответов даже на часть представленных вопросов существенно отражается на качестве и коэффициенте полезного действия предстоящего общения. Соблюдая некоторые из предложенных рекомендаций, вы сможете добиться отличных результатов в педагогическом процессе. Ведь самый главный постулат, которые мы синтезируем на обучении по этой теме, звучит очень просто: «Правильная обратная связь всегда предотвращает от неосознанных поступков и неправильных решений». Напомним, что этот инструмент может выступить в роли катализатора развития и одновременно в роли мощнейшего демотиватора для любого человека. Поэтому очень важно на всех этапах предоставления обратной связи действовать поступательно и максимально выверенно. И тогда эффективные коммуникации станут одним из самых безошибочных путей достижения положительного результата в работе любого педагога.

#### Библиографический список

1. Березина Т.Н. Тренинг интеллектуальных и творческих способностей. М., 2009.
2. Моница Г.Б., Панасюк Е.В. Тренинг взаимодействия с неуспевающим учеником. М., 2005.
3. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. М., 2006.

**К.А. Меликова**

## Социокультурная реабилитация пожилых людей в процессе художественной деятельности (социально-психологический аспект)

В статье дано понятие социокультурной реабилитации, перечислены ее функции, выявлена ее социально-психологическая направленность. Представленные автором исследования художественной деятельности пожилых людей позволяют говорить о ее большом потенциале в качестве средства социокультурной реабилитации людей третьего возраста.

**Ключевые слова:** феномен старости, геронтопсихология, художественная деятельность пожилых людей, социокультурная реабилитация пожилых людей, негативизация старости, механизм самореализации пожилых людей, социальная адаптация пожилых людей.

В XXI в. к феномену старости появилось особое отношение в связи с тем, что взгляды ученых на личность, находящуюся в процессе старения, претерпели значительные изменения. Многочисленные исследования в области медицины, геронтологии, геронтопсихологии, педагогики, социологии, антропологии и культурологии заставляют задуматься над тем, каковы перспективы людей третьего возраста в современном мире. По мнению большинства специалистов, изучение феномена старости требует применения междисциплинарного подхода. Подобное видение вызвано, с одной стороны, резко возросшей потребностью пожилых людей в культурном самоопределении, с другой – новым философским осмыслением феномена старения и генезисом отношения к людям третьего возраста в контексте непрерывного культурно-исторического процесса и смене эпох.

Сегодня постепенно приходит осознание, что третий возраст является не менее активным и творчески насыщенным, чем более ранние периоды человеческой жизни. Остро стоит проблема творческой самореализации представителей старших поколений, восстановления их общественного статуса, а также физической, психологической и социокультурной реабилитации, позволяющей им оставаться полноценными членами общества. Если говорить о биофизических способах продления человеческой активности и психологической помощи тем, кому за 60, то эта тема в рамках научных исследований разрабатывается весьма активно. По нашему мнению, именно социокультурной реабилитации пожилых людей необходимо отводить главную роль. Учитывая специфику данной возрастной категории, ее социально-психологические особенности, под термином «социокультурная реабилитация» подразумевается так называемый «обратный процесс» восстановления активности личности, ее творческого потенциала и социальной адаптивности в период геронтогенеза. Следовательно, в процессе художественной деятельности пожилым людям дается возможность оставаться творцами, создавая материальные и духовные ценности, имея при этом право на общественное признание. Т.е. выступать в качестве субъекта культуры, несмотря на их привычное восприятие как пассивных членов общества.

Под художественной деятельностью пожилых людей подразумевается создание и исполнение художественных произведений различных жанров (музыка, театр, живопись, литература), как профессионально, так и в рамках самодеятельности.

Исследуя художественную деятельность пожилых людей не только как фактор личностного роста, но и как способ повышения физической и интеллектуальной активности, необходимо перечислить другие, не менее важные ее функции. Нельзя не упомянуть о том, что она способна влиять на коммуникативные процессы как со стороны индивида и внутри группы, так и между различными возрастными группами. Обеспечивая удовлетворение культурных потребностей пожилых людей, их художественная деятельность как механизм самореализации может выступать средством замещения враждебности и разрешения конфликтных ситуаций. Кроме того, с помощью творчества осуществляется адаптационный процесс и включение защитных механизмов личности в новой для нее социальной среде посредством креативных действий и поиска новых решений в нестандартных ситуациях. Наконец, художественная деятельность пожилых людей может выполнять еще одну задачу – сохранение и передача базовых культурных ценностей от поколения к поколению. Но необходимо

отметить, что в действительности для того, чтобы художественная деятельность пожилых людей выполняла все эти функции, необходимы соответствующие условия.

В этой связи появляется необходимость в обеспечении условий для самореализации людей третьего возраста как на микроуровне (семья), так и на макроуровне (государство, общество). Первое, что нужно для достижения успеха – это изучение специфики человеческой личности в период геронтогенеза и формирование базы знаний, используемой в том числе и социальной службой. Акцент на этой сфере делается потому, что ее специфика – непосредственный контакт с пенсионерами. Желательно, чтобы специалисты могли использовать как медицинские, так педагогические и психологические знания, поскольку создание условий для творчества пожилых людей и процесс их социокультурной реабилитации без таких навыков невозможны.

Некоторые научно-практические исследования в рамках социальной службы создают видимость, что есть простой выход: продление активности пенсионеров за счет достижений медицины, а также широкоразвитой области социальных и психологических услуг. Однако существующие в реальности проблемы наглядно демонстрируют сложность ситуации.

К примеру, весьма болезненной темой, как в России, так и в западных странах, является проблема негативизации старости. Причем чаще всего это происходит на бытовом уровне. На протяжении длительного времени, начиная с момента развития индустриального типа хозяйствования (XIX–XX вв.), потенциал пожилых людей остается невостребованным в связи с устойчиво традиционным восприятием старости как периода снижения активности [4]. Различия между подлинной сущностью старости и ложными общественными стереотипами о ней способствуют ограничению творческой деятельности людей третьего возраста, несмотря на их растущие возможности, накопленные знания и опыт. Кроме того, негативное отношение к старости способствует снижению самооценки и социального статуса пожилого человека, что отражается не только на этой возрастной категории, но и на обществе в целом.

Опасения зарубежных и отечественных культурологов, геронтологов и психологов заключаются в том, что уважение к старикам, бытовавшее еще в позапрошлом столетии, вскоре сменится возрастающим пренебрежением и враждой. Приходится констатировать, что уже сейчас во многих так называемых «передовых» странах постепенно увеличивается дискриминация пожилых людей. Об этом свидетельствуют теории «благополучного старения», возникшие в США на почве эйджизма – дискриминации по возрастному признаку (*age* – возраст, англ.) [6, с. 248].

В «теории освобождения» Э. Каминз и У. Генри выдвинули гипотезу о неизбежном отдалении людей третьего возраста от общества, создав, таким образом, искусственную дистанцию между поколениями [2]. Появившийся благодаря теории стратификации (Дж. Мид) новый подход в экономике спровоцировал не только безработицу среди пожилых людей, но и стал поводом для практической попытки их социокультурной изоляции. В теории субкультуры (А. Роуз) обосновывается, почему люди третьего возраста должны быть изолированы: ощущая дискриминацию, они объединяются, а создавая свою самобытную субкультуру, сохраняют чувство психологической стабильности.

В чем причины желания общества дистанцироваться от пожилых людей? Одна из них содержит социально-психологический аспект: резкое неприятие вызывает десоциализация и деградация личности множества пенсионеров (девиантность, как правило, воспринимается отрицательно). Подобное явление часто обусловлено тем, что при отсутствии занятости и смене статуса человек испытывает стресс. Устойчивая ортодоксальность взглядов, а иногда острое неприятие инакомыслия, характерные для лиц пожилого возраста, переходят в конфликтность, перерастающую порой в агрессию, что, естественно, вызывает устойчивую неприязнь социума и приводит к отчуждению. В этой связи у пожилого человека, на почве дезадаптации, появляется депривация из-за потери возможности элементарного общения. В результате формируется особое состояние, вызывающее ряд болезненных явлений, в том числе психические расстройства и изменение личности. Благодаря растущему физическому одиночеству и изоляции эффект усиливается.

В подобных ситуациях необходима не только психологическая коррекция с целью пересмотра отношения к себе, воспитания терпимости к окружающим и восстановления коммуникативности. В данном случае именно художественная деятельность пожилых людей служит средством для снятия последствий стресса, снижения уровня тревожности и замещения враждебности. Согласно теории А. Адлера, креативная деятельность, выступая как форма психологической компенсации, способствует проецированию своих недостатков и проблем, перенося их в зону творчества и делая социально-неадаптивную, девиантную личность социально адаптивной [3]. На этом основании можно предположить, что творчество как метод познания окружающего мира является формой и, одновременно, механизмом включения адаптационных процессов, способствующих не только выживанию индивидуума, но и сохранению его как личности и члена социума.

Э. Фромм убежден, что креативная личность с помощью творчества не только решает ряд конкретных задач, находясь в нестандартных ситуациях, а является творцом своей жизни [5]. Согласно последним исследованиям, в человеческом мозге в момент озарения, благодаря так называемому мгновенному синтетическому охвату, происходит всплеск активности особых дельта и тета-волн, способствующих спонтанному интеллектуальному взрыву и радикальным положительным изменениям психического состояния [2]. Множество же таких озарений приводит к целостному процессу, имеющему уже не спонтанный, а закономерный характер, положительно влияя как на личность, так на организм в целом. Следовательно, процесс созидания, с целью стабилизации психики и ее качественных изменений, должен быть непрерывным. Сам же человек, по мере творческой самореализации, становится более многогранной, гибкой и нацеленной на познание личностью.

Все вышеизложенное позволяет говорить о том, что художественная деятельность, корректируя как психику, так и характер пожилого человека, повышает его жизненный тонус, приводит к снижению конфликтности, уровня тревожности и агрессии, обуславливая психологическую стабильность и толерантность, что и было показано автором статьи в практической деятельности с людьми пожилого возраста.

В ходе исследований творчества людей пенсионного возраста (в рамках социальной службы, в филиале ГБУ ТЦСО Ярославский «Ростокино» г. Москвы), нами было выявлено и доказано его социально-психологическое воздействие как на отдельную личность, так и на всю группу в целом. Результаты показали, что в процессе творческих занятий социокультурная реабилитация обучающихся проходит наиболее интенсивно: индивид меняет не только отношение к своему старению, но и повышает самооценку, преодолевая неуверенность в себе и расширяя круг своих интересов. Будучи художником, артистом, руководителем клуба или кружка, он чувствует свою значимость и необходимость окружающим, получая признание со стороны. Возрастают его активность, ускоряются психические процессы, улучшается самочувствие в целом, также уменьшаются проявления конфликта с социумом. По мере дальнейшего включения в художественную деятельность повышается социальная адаптация и появляется удовлетворенность своей жизнью.



## Библиографический список

1. Гераимчук И.М. Философия творчества, Киев, 2006.
2. Гидденс Э. Социология. Глоссарий: основные понятия и важнейшие термины. М., 1999.
3. Ильин Е.П., Психология творчества, креативности, одаренности. СПб., 2009.
4. Микляева А.В. Методы исследования эйджизма: зарубежный опыт // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.Д. Герцена. 2009. № 100. С. 148–156.
5. Фромм Э. Кризис психоанализа. Дзен-буддизм и психоанализ / Под ред. П.С. Гуревича; Пер. с англ. Э.А. Гроссмана. М., 2004.
6. Энциклопедия социальной работы / Под ред. Л.Э. Кунельского, М.С. Мацковского; Пер с англ. В 3 т. Т. 2. М., 1994.

**О.А. Демченкова**

## Факторы обеспечения эффективности обучения английскому языку на первом этапе в неязыковом вузе

В данной статье анализируются и систематизируются некоторые значимые факторы, стимулирующие студентов неязыкового вуза к успешному овладению английским языком на первом этапе обучения. Объект внимания – опрошенные автором студенты-первокурсники и их оценка обучения английскому языку на факультете мировой экономики и мировой политики Национального исследовательского университета Высшей школы экономики.

**Ключевые слова:** эффективность обучения, отбор содержания обучения иностранному языку, формирование компетенций, профессионально-ориентированный подход, познавательный интерес.

Обсуждение эффективности обучения иностранным языкам и способов повышения результатов этого обучения становится все более острым в условиях новых требований, определяемых не только социально-экономической ситуацией в мире, но и возможностями, связанными с Болонским процессом. Общеизвестно, что мотивация самих обучаемых в процессе изучения иностранного языка является одним из ключевых факторов, влияющих на эффективность самого процесса обучения и его результаты, что в совокупности определяет успешность усвоения студентами иностранного языка.

В настоящее время практические цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе формулируются с ориентацией на коммуникацию, в том числе профессиональную. Постоянно подчеркивается, что цели обучения и их достижение должны быть реальными с учетом

конкретных условий. Развитие навыков и умений, необходимых для выполнения будущей профессиональной деятельности, можно с полным правом отнести к наиболее актуальным задачам. В новых политических и экономических реалиях и при требованиях рынка труда актуальность указанных задач повысилась, а их реализация требует создания особой системы обучения в рамках высшего профессионального образования. Такая система должна, прежде всего, выполнять задачу подготовки специалиста, способного функционировать в новых условиях, которые предполагают активное взаимодействие на мировом рынке. Актуальность четкого формулирования и зачастую сужения целей обучения во многом связана со спецификой самого предмета изучения – языка, в котором сложно определить границы, и, соответственно, учебной дисциплины «Иностранный язык».

Важно отметить, что в рамках современной системы высшего профессионального образования функции иностранного языка меняются. Он перестает быть только учебной дисциплиной и интегрируется в систему подготовки специалиста, расширяя возможности присвоения общественного опыта и приобретения знаний из оригинальных иностранных источников. Таким образом, современным и актуальным является понимание языка как инструмента для приобретения необходимых знаний и формирования коммуникативной, профессиональной и межкультурной компетенций. Расширение международных связей современных специалистов привело к осознанию потребности в формировании указанных компетенций, поскольку первые опыты профессионального общения в международном контексте показали массу ошибок в поведении, в том числе речевом, которые приводили к недопониманию и осложнению переговорных процессов. Появились исследования, в которых, с учетом современной ситуации, убедительно доказывалась необходимость формирования межкультурной профессиональной компетенции, требующей адекватной подготовки потенциальных участников межкультурной коммуникации [1–4; 6].

С учетом «беспредельности» языка и специфики иностранного языка как учебной дисциплины становится очевидным, что одним из ключевых факторов, способствующих повышению мотивации, является отбор содержания обучения иностранному языку, что, в конечном итоге, предопределяет эффективность и положительный результат обучения [5].

Объектом нашего внимания стали студенты-первокурсники и их оценка обучения английскому языку на факультете мировой экономики и мировой политики Национального исследовательского университета Высшей школы экономики (НИУ ВШЭ). Все академические требования,

существующие на факультете, сформулированы с учетом тенденций интернационализации образования и востребованности иностранного языка в профессиональной и академической деятельности. Иностранные языки, прежде всего, английский язык, являются инструментом профессиональной деятельности выпускников образовательных программ «Мировая экономика» и «Международные отношения».

Изучение двух иностранных языков является обязательным с 1-го по 4-й год обучения. При этом английский язык изучается всеми студентами, а другой иностранный язык выбирается из восьми предлагаемых европейских и восточных языков. Новый язык изучается с нулевого уровня, а средний уровень владения английским языком среди абитуриентов факультета мировой экономики и мировой политики – В1. Требуемые минимальные конечные результаты обучения: уровень В2 – В2+ для нового языка, С1–С2 – для английского языка. Интересно, что высокий уровень требований, предъявляемых при обучении иностранным языкам, по словам многих студентов, является для них одним из мотивов выбора факультета.

Структура учебной дисциплины «Английский язык» на первом курсе предполагает деление на два аспекта, отражающих общепринятые модели использования языка. Студенты факультета мировой экономики и мировой политики в рамках дисциплины изучают «Английский язык для общих целей» (English for General Purposes – EGP) и «Английский язык для профессиональных целей» (English for Specific Purposes – ESP). Связующим звеном между аспектами EGP и ESP являются элементы EAP – «Английский язык для академического общения». Дисциплина «Английский язык» органично вписывается в программу непрерывной подготовки специалиста экономического профиля и профиля международных отношений. Иностранные языки тесно связаны с изучением таких специальных дисциплин, как «Основы экономической теории», «Микроэкономика», «Макроэкономика», «Экономика предприятия», «Экономика и политика страны изучаемого языка» и др., что способствует опредмечиванию имеющихся у студентов познавательных и профессиональных потребностей.

В связи с дискуссиями в НИУ ВШЭ относительно того, какой аспект должен являться доминирующим при обучении английскому языку, особый интерес представлял анализ мнений и впечатлений первокурсников по окончании учебного года о пользе того или иного аспекта, что позволило проанализировать основные факторы, мотивирующие их к успешному изучению английского языка.

Автором было опрошено 59 студентов-первокурсников на основе случайной выборки. В связи с тем, что была предопределена относительная возрастная однородность опрашиваемых (+/- 1 год), автора интересовал только пол респондентов. Это требовалось для анализа потенциально возможных гендерных различий в определении приоритетности того или иного аспекта при ответе на поставленные вопросы. Опрос проводился в форме анкетирования, в конце учебного года. Сначала респонденты отвечали на вопрос: «Какой аспект из двух (или оба аспекта в равной степени), изучаемых на первом курсе в рамках дисциплины «Английский язык», вам больше понравился?» (таблица 1).

Для получения более объективной и развернутой картины, расширения возможностей респондентов высказывать свои личные суждения студентам было предложено ответить также на открытый вопрос. Опрошенным было предложено указать в свободной форме основные аргументы в пользу выбранного аспекта/аспектов.

В общем количестве опрошенных преобладают респонденты женского пола (69,5%) (таблица 1). Это связано с некоторой гендерной асимметрией в пользу студенток женского пола, типичной для данного факультета. Анализ предпочтений студентами того или иного аспекта при этом не выявил существенной гендерной асимметрии. Среди опрошенных как мужского, так и женского пола при ответе на вопрос большинство выбрали ESP – английский язык для профессиональных целей (72% и 80,5% соответственно). Вариант «Оба аспекта понравились в равной степени» выбрали 28% респондентов мужского пола и 19,5% – женского пола.

Таблица 1

**Результаты ответов на вопрос «Какой аспект из двух (или оба в равной степени), изучаемых на первом курсе в рамках дисциплины «Английский язык», вам больше понравился?»**

Название аспекта/ аспектов	Мужчины	Женщины
ESP + EGP	5 (28%)	8 (19,5%)
ESP	13 (72%)	33 (80,5%)
EGP	–	–
Итого	18 (31,5%)	41 (69,5%)

Среди факторов, объясняющих интерес к EGP, студентами указывались «возможность поправить грамматику», «исправить наш английский

язык» и т.п. При этом вариант «Больше понравился EGP» не выбрал ни один из опрошенных. Можно предположить, что в целом невысокий уровень заинтересованности в изучении общелитературного английского языка связан с достаточным, с точки зрения самих студентов, уровнем подготовки в школе. Более того, встречались такие варианты ответов, аргументирующих больший интерес к ESP: «в EGP нет ничего нового, интересного», «о транспорте, культуре и глобализации все уже сказано в школе» и др. Очевидно, что отсутствие интереса к содержательной стороне изучаемого материала в определенной степени влияет на приоритетность выбора студентами другого аспекта.

Статистический анализ выявил очевидные предпочтения респондентов обоих полов в отношении аспекта ESP. В связи с этим подверглись более тщательному рассмотрению ответы респондентов, выбравших указанный аспект. Автором была предпринята попытка выделить и обозначить основные факторы, определившие выбор опрошенных первокурсников, и, соответственно, систематизировать ответы по группам. Можно предположить, что студенты в большинстве предпочли ESP по нескольким возможным причинам.

*1. Осознание важности изучаемого материала для будущей профессиональной деятельности, приобретение новых знаний по специальности.*

В этой группе ответы респондентов были следующие: «ESP приближен к нашей специализации “Экономика”. Мы узнали намного больше нового, чем на EGP, где у нас, в основном, школьная программа. И в целом EGP интереснее, т.к. многие тексты имели практическую направленность» (жен.); «Было очень интересно узнать столько новой и полезной для будущей профессии информации» (муж.); «В ESP я узнала много полезных для будущей карьеры слов, мне интересно читать финансовые тексты» (жен.); «На ESP было легче и более интересно изучать бизнес из-за знаний, получаемых по экономике, которые пригодятся в будущем» (жен.); «Занятия по ESP проходили интересней, активней, я получала больше новой информации, “активный словарь” лучше запоминался и казался естественней и полезней, чем на EGP» (жен.); «Выбираю ESP, т.к. из этого курса смог почерпнуть гораздо больше новой для себя информации» (муж.); «Очень интересные темы, лексика понадобится для дальнейшего изучения экономики (на английском языке), все понятно и доступно – не приходится мучиться от недопонимания текстов или того, для чего мы это изучаем» (жен.); «Очень много новой интересной и нужной информации. Пары требовали подготовки и серьезного внимания» (жен.).

*2. Практическая ценность для будущей профессиональной и академической деятельности, связь с профилирующими дисциплинами.*

Студенты объясняли большой интерес к ESP следующим образом: «При изучении ESP я видела его практическую ценность. Буквально через 2 месяца я могла читать почти свободно англоязычные экономические статьи. На мой взгляд, это очень (крайне!) важно для студента факультета МЭ и МП уже с первого курса» (жен.); «Пары ESP проходили интереснее, узнавали что-то необходимое для нашей специальности + обогащение словарного запаса лексикой, которая имеет непосредственное отношение к тому, что изучается на других дисциплинах (профилирующих)» (жен.); «При почти полном отсутствии на первом курсе предметов экономической направленности ESP – способ почерпнуть знания об основах рынка, организации компаний, структуре управления и т.п.» (муж.); «Благодаря ESP у нас появилась возможность понимать настоящие документы из деловой среды на английском языке» (жен.); «Мы узнаем очень важную лексику и информацию о международном бизнесе. Это дает отличную возможность в будущем без проблем читать статьи на английском и чувствовать себя “в своей тарелке” на лекциях и форумах, где рабочий язык – английский» (муж.); «Более интересные темы, полезнейшая лексика и знания, которые неоднократно приходилось применять в изучении других предметов» (жен.); «Используемая лексика интереснее, не забывается, “актив” пригодился и на других предметах, например, не тратишь время на перевод экономических статей» (жен.); «Изученные темы, пройденный материал интересны, практичны» (муж.); «Полученные знания помогали мне не только на английском, но и на экономической теории и введении в мировую экономику» (жен.); «Полезность дисциплины при работе с оригинальными текстами по экономике/политике» (муж.).

Ответы студентов однозначно указывают на важность профессионально-ориентированного подхода при обучении иностранному языку. Большое число респондентов отмечают большую практическую ценность изученного лексического материала и профессионально значимых знаний, полученных в ходе изучения курса ESP, для академической и дальнейшей профессиональной деятельности.

*3. Самореализация и частичное «погружение» в профессиональную среду:* возможность активно участвовать в обсуждении актуальных профессионально значимых тем, высказывать свое мнение, используя изученную профессиональную лексику, выполнять творческие задания и т.д.

Среди опрошенных встречались следующие варианты ответов: «Мне понравилось, что на ESP мы очень много работали с активным словарем, и сейчас мы можем свободно им пользоваться при обсуждении текстов, где можно высказывать свои мнения» (жен.); «Говорить о бизнесе интереснее, чем о транспорте, культуре и глобализации, о которых уже сказали все в школе» (жен.); «На ESP мы погружались в разные сферы бизнеса» (жен.); «Мне намного интереснее разбирать тексты, связанные с экономикой, а потом обсуждать их на занятиях» (муж.); «Много новой лексики, много можно было от себя добавлять, т.е. присутствовала творческая составляющая в уроке» (жен.); «Было интересно обсуждать экономические ситуации, узнавать новое не только в плане языка, но и о предпринимательстве и экономике. По “наполнению” ESP интереснее, чем EGP» (жен.); «ESP включал в себя живые дискуссии на актуальные и познавательные темы» (жен.); «Мне импонирует проведение дискуссионных занятий, т.к. это существенно помогает мне в изучении английского» (жен.); «Важно, что мы много говорили на занятиях, разыгрывали какие-то ситуации – это помогало сильнее углубиться в тему и лучше ее понять» (жен.); «Были устные ответы, дискуссии, дополнительная информация, большее количество новых знаний» (жен.); «ESP – более информативный, больше практики в формулировании своих мыслей» (жен.); «Мне было интересно участвовать в дискуссиях, делать презентации» (жен.); «Обсуждение на занятии и участие студента в том или ином вопросе, интересные вопросы преподавателя» (муж.); «На занятиях по ESP было больше творческих моментов и интересных дискуссий» (жен.); «Живое и интересное обсуждение» (муж.); «Учебный процесс был построен таким образом, чтобы заинтересовать каждого студента в отдельности (дискуссии, ролевые игры и т.д.)» (муж.).

На практике самым сложным для преподавателя иногда оказывается учесть индивидуальные особенности студентов и сформировать соответствующие установки, которые позволят студенту испытывать драйв (*drive*) от преодоления препятствий в учебной деятельности и повышать самооценку.

Сильным внутренним мотивом студентов в учебной ситуации является познавательный интерес. Как показал опрос, слово «интерес» стало ключевым в ответах студентов при объяснении выбора аспекта. Необходимо отметить, что для большинства студентов оказалось важным участие в дискуссиях, дебатах и ролевых играх, которые позволяли продемонстрировать не только полученные знания, но и реализовать творческий потенциал.



*4. Организационно-методические факторы: структура урока, качество учебных материалов, четкость требований и критериев оценивания.*

По результатам опроса, особое значение студенты придают следующим моментам: «Удобный для изучения учебник, преподаватель все доступно и понятно объясняет» (жен.); «Есть четкая структура – что прошли, то сдали» (муж.); «Доступное изложение материала как на занятиях, так и в учебнике» (жен.); «Продуктивность занятий. Благодаря тому, что ESP гораздо уже, чем EGP, результат более заметен. Основным недостаток EGP – все и сразу. В ESP все более детально и подробно» (муж.); «Более глубоко прорабатывался материал» (жен.); «Было легче, преподаватель четко давал понять, что он хочет от студентов» (жен.); «Материал усваивается очень быстро, система контроля знаний лучше» (жен.); «Уроки более структурированные и направлены на лучшее запоминание тем» (жен.); «Большим плюсом являлось то, что “актив” переходил из урока в урок, а не забывался сразу же после контрольной» (жен.); «Нравится, что заставляли часто и много делать устно саммари и готовить устные темы, что способствовало лучшему запоминанию материала» (жен.).

Ответы студентов указывают на то, что преподаватель должен сделать процесс обучения максимально комфортным с точки зрения методической организации учебного материала. Важным моментом для опрошенных первокурсников оказалась структура учебника, по которому они занимались. Отмечалось удобство работы с учебником, повторяемость лексики, способствующая ее активизации и закреплению, доступность изложения материала. На самом деле использовались оригинальные тексты. Доступность была обеспечена выстроенной системой упражнений, направленных на снятие потенциальных трудностей. Как показал анализ данных нашего опроса, «прозрачность» требований, четкость поставленных преподавателем задач и критериев оценивания также являются значимыми для студентов факторами, определяющими, в первую очередь, мотивацию достижения. Оценка преподавателя является одной из важных составляющих учебного процесса. Она информирует студента об уровне его знаний, об успехе или неуспехе, обеспечивая необходимую обратную связь.

*5. Эмоционально-личностные факторы, предопределенные индивидуальными психологическими особенностями студентов.*

Опрос показал, что для первокурсников важную роль играют следующие, в большей степени эмоциональные, факторы: «Было интересно работать с преподавателем, т.к. была взаимная отдача и был виден интерес преподавателя к своим студентам и их мнениям» (жен.); «Отличное

отношение к студентам, хороший преподаватель, даже отличный» (муж.); «Отношение преподавателя, готовность помочь вызывают еще большую любовь к предмету» (жен.); «Было лояльней, легче, интереснее» (муж.); «В ESP приятнее ощущение от того, что при обсуждении тем на английском все понятно» (жен.); «Атмосфера на занятии была приятной (не стрессовой)» (жен.); «Проявление существенной лояльности и помощи студентам, испытывающим трудности в учебном процессе» (муж.); «Пары проходили всегда хорошо, интересно, без эмоционального давления» (жен.); «Основная причина – доброжелательность и открытость преподавателя и атмосфера на занятии» (жен.); «Нравится преподаватель» (жен.); «Хорошая атмосфера на парах» (жен.).

Общеизвестно, что создание психологически благоприятной учебной ситуации влияет на успешное освоение языка не в меньшей степени, чем, например, хорошо подобранные учебные материалы [7; 8]. Опыт педагогической работы в студенческой аудитории подтверждает сделанные психологами выводы. Существует множество доказательств того, что в одинаковой учебной ситуации, при одних и тех же участниках учебного процесса, используемых методах и технологиях обучения студенты показывают разные результаты. Это обусловлено множеством факторов, наиболее очевидным из которых являются социально-психологические и физиологические особенности, уровень стрессоустойчивости, важность фактора хорошего отношения и поддержки со стороны преподавателя и др. В нашем случае речь идет о первокурсниках, для которых первый год обучения в вузе в чем-то сродни первому классу для школьников. Задача преподавателя в такой ситуации – создать максимально комфортную и нестрессовую атмосферу на занятии, способствовать адаптации вчерашних старшеклассников к новой среде, новым академическим и социальным требованиям, предъявляемым к ним.

Анализ результатов проведенного исследования показал, что для успешного овладения английским языком студентами неязыкового вуза уже на первом этапе обучения важны следующие факторы:

- практическая значимость изучаемого материала для профессиональной подготовки в рамках образовательной программы (чтение оригинальных статей и других работ на английском языке по специальности, понимание лекций, читаемых на английском языке);
- ориентация учебных материалов на потребности будущей профессии;
- четкая структура занятий и их направленность на закрепление изучаемого материала;
- качество и организация учебных материалов;
- ясность требований преподавателя и критериев оценивания;

- творческая составляющая занятий, позволяющая продемонстрировать полученные знания и творческий потенциал в аудитории, что способствует повышению самооценки;

- психологически комфортная учебная атмосфера и контакт с преподавателем.

Ответы студентов однозначно указывают на важность профессионально-ориентированного подхода при обучении иностранному языку.

На практике для преподавателя для достижения целей успешного формирования профессиональной, коммуникативной и межкультурной компетенций при обучении студентов неязыкового вуза на первом этапе принципиально важным является учет индивидуальных особенностей студентов и формирование адекватных установок при обучении. Таким образом, можно рекомендовать учитывать проанализированные факторы, основанные на опросе студентов, при составлении учебных программ, отборе содержания и организации учебного процесса.

#### Библиографический список

1. Аверьянова С.В. Деловой английский как неотъемлемая составляющая коммуникативной компетенции специалистов-международников // Российский внешнеэкономический вестник. 2009. № 9. С. 68–73.
2. Аверьянова С.В. Способность к деловому общению – необходимый элемент профессиональной компетенции специалистов внешней торговли // Российский внешнеэкономический вестник. 2008. № 5. С. 72–76.
3. Агафонова И.Д. Формирование коммуникативной компетенции у менеджеров в дополнительном профессиональном образовании: Дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2009.
4. Евдокимова М.Г. Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе как система // Вестник МГЛУ. Педагогические науки. 2013. Вып. 12 (672). С. 49–59.
5. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978.
6. Ларионова Г.А. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза: Монография. Челябинск, 2004.
7. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 2005.
8. Curran C.A. Counseling skills adapted to the learning of foreign languages // Bulletin of the Menninger Clinic. 1961. № 25. P. 78–93.

П.А. Егорова, П.Ю. Наумов, С.Н. Сорокоумова

## Развитие ключевых личностных компетенций будущих офицеров внутренних войск МВД России

На основании анализа литературы представлены основы формирования и развития системы ценностей будущих офицеров. Представлена сущность формирующей программы, исходящей из особенностей служебно-боевой деятельности внутренних войск МВД России, заключающаяся в организационном, содержательном и коммуникативном аспектах. Структура формирующей программы включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты: учебно-методический комплекс «Аксиологические основы воинской деятельности»; дополнения и полезное дидактическое обеспечение, направленное на системы ценностей будущих офицеров к учебным предметам, проводимым в рамках основной образовательной программы в военном институте, и иное педагогическое обеспечение. Полученные результаты целесообразно использовать в психолого-педагогической теории и образовательной практике.

**Ключевые слова:** формирующая программа, ценности, система ценностей будущих офицеров, развитие, воспитательно-образовательный процесс.

Многочисленные задачи, решаемые внутренними войсками порой в экстремальных условиях, требуют от офицеров не только профессионального владения суммой знаний, умений, навыков, образующих его профессиональную компетентность, но и осознание необходимости выполнения служебно-боевых задач, когда даже гибель подчиненных или опасность для собственной жизни не убедит его в неверности собственных действий. Для такого офицера ведущими ценностями является долг, честь, совесть, социальная справедливость как важнейшая социальная ценность [10], терпение, ответственность и др. Присутствие подобных ценностных компонентов в структуре ценностного сознания офицера возможно на основе его целенаправленного формирования, которое осуществляется с помощью разработанной нами программы.

При проектировании развивающей программы мы опирались на исследования Ю.К. Бабанского [6], В.В. Краевского [1], М.Н. Скаткина [7], С.Н. Сорокоумовой [8], Д.И. Фельдштейна [9] и др.

Цель формирующего этапа эксперимента состояла в установлении эффективности комплекса педагогических условий и средств развития системы ценностей будущих офицеров (далее – РСЦБО).

В ходе реализации развивающей программы нами использовались следующие методы: опрос (анкетирование, интервьюирование), тестирование, статистическое и динамическое наблюдение, эксперимент, качественная и количественная интерпретация полученных данных.

Для решения вышеназванных задач в экспериментальной и контрольных группах были проведены следующие мероприятия вузовской и вневузовской учебной деятельности: практические занятия, самостоятельная работа в присутствии педагога, самостоятельная работа, работа в группах, зачеты и экзамены, коллоквиумы, контрольные работы, походы в театры и музеи, изучение боевого опыта войск [2].

В контрольных группах применялась традиционная система педагогического взаимодействия. В экспериментальных группах обучение и воспитание проводилось с использованием учебно-методического комплекса (далее – УМК), дополненного учебным пособием и дидактическим обеспечением.

На этом же этапе мы провели несколько сравнительных экспериментов. При их проведении в экспериментальной и контрольных группах замеры были осуществлены по одним и тем же методикам, с использованием одинаковых критериев оценки результативности развития ценностной системы курсантов.

Кроме того, в ходе основного этапа уточнялась и конкретизировалась сама программа формирующего эксперимента. Ее реализация предусматривала непрерывное, целенаправленное и согласованное использование наиболее подходящих методов, приемов, средств, форм работы преподавателей в экспериментальной группе для повышения результативности и действенности их педагогической деятельности в военном институте [3].

Ведущая роль в процессе формирующего эксперимента в его первой исследовательской части отводилась реализации комплекса психолого-педагогических условий и средств развития системы ценностей курсантов: достижение личной примерности в ходе воспитательно-образовательного процесса и повседневной военной службы, высокой дисциплинированности и требовательности к себе и воспитанникам, участие в проведении мероприятий воспитательного характера, привитие курсантам в ходе решения учебных задач практических навыков создания и становления системы ценностей у будущих подчиненных.

Во второй части формирующего эксперимента внимание отводилось попытке создания и внедрения в систему воспитательно-образовательного процесса, осуществляемого в военном вузе, содержательной модели системы ценностей будущих офицеров.

Разработка и реализация программы совершенствования деятельности учебного и воспитательного характера преподавателей военного вуза, направленной на развитие системы ценностей курсантов, предусматривали:

- 1) активизацию планирования, проведения, оценки и учета учебной и воспитательной деятельности преподавателей в военном вузе;
- 2) алгоритмизацию воспитательно-образовательной функции военными педагогами в ходе повседневной военной службы, совместной учебной, научной и внеучебной деятельности;
- 3) обоснование, апробацию и внедрение эффективных стратегий, тактик и техник деятельности педагогов учебного и воспитательного характера по развитию у курсантов системы ключевых ценностей, их учета в разрабатываемых и осуществляемых учебных программах подготовки будущего офицерского состава [4].

В процессе эксперимента для каждой группы были определены условия его проведения. В экспериментальной группе обучение проводилось с применением УМК «Аксиологические основы воинской деятельности» (таблица 1). Контрольная группа изучала дисциплины по традиционной методике.

С целью ознакомления преподавателей и курсантов с предложенным нами инструментарием мы провели первый этап занятий по УМК «Аксиологические основы воинской деятельности». Занятия проводились в форме лекций, групповых занятий и самостоятельной работы.

На этапе экспериментального обучения были выявлены определенные трудности реализации комплекса условий и средств развития ценностной системы будущего офицерского состава. Для преподавателя эти трудности заключались в изучении социально-гуманитарных дисциплин, в особенности – социальной философии.

Таблица 1

## УМК «Аксиологические основы воинской деятельности»

Темы занятий	Вид занятия	Кол-во часов
Тема 1. Аксиология, ее предмет и роль в обществе.	Лекция	2
	Групповое занятие	2
	Самостоятельная работа	2
Тема 2. Структура системы ценностей личности (в т. ч. военнослужащего ВВ МВД России).	Лекция	2
	Групповое занятие	2
	Самостоятельная работа	2
Тема 3. Роль ценностей в деятельности военнослужащего.	Лекция	2
	Групповое занятие	2
	Самостоятельная работа	2
Тема 4. Пути формирования и развития системы ценностей.	Лекция	2
	Групповое занятие	2
	Самостоятельная работа	2
Тема 5. Педагогическая технология развития системы ценностей будущих офицеров.	Лекция	2
	Групповое занятие	2
	Самостоятельная работа	2
Тема 6. Оценка уровня сформированности системы ценностей.	Лекция	2
	Групповое занятие	2
	Самостоятельная работа	2
Итого		36

Проанализировав результаты, мы поняли, что для курсантов необходимо увеличение часов в УМК, т.к. для них эта тематика оказалась очень сложной. Кроме того, опросы показали, что для углубленного изучения необходимо использовать еще такие виды занятий, как семинары (таблица 2). Потребовалось уточнение и содержания УМК для преподавателей (таблица 3).

Таблица 2

**УМК «Аксиологические основы воинской деятельности»  
для курсантов**

<b>Наименование темы</b>	<b>Вид занятия</b>	<b>Кол-во часов</b>
Тема 1. Аксиология, ее предмет и роль в обществе	Лекция	4
	Групповое занятие	2
	Семинар	2
	Самостоятельная работа	4
Тема 2. Структура системы ценностей личности (в т. ч. военнослужащего ВВ МВД России).	Лекция	4
	Групповое занятие	2
	Семинар	2
	Самостоятельная работа	4
Тема 3. Роль ценностей в деятельности военнослужащего.	Лекция	4
	Групповое занятие	2
	Семинар	2
	Самостоятельная работа	4
Тема 4. Пути формирования и развития системы ценностей.	Лекция	4
	Групповое занятие	2
	Семинар	2
	Самостоятельная работа	4
Тема 5. Педагогическая технология развития системы ценностей будущих офицеров.	Лекция	4
	Групповое занятие	2
	Семинар	2
	Самостоятельная работа	4
Тема 6. Оценка уровня сформированности системы ценностей.	Лекция	4
	Групповое занятие	2
	Семинар	2
	Самостоятельная работа	4
<b>Итого</b>		<b>72</b>



Таблица 3

**УМК «Аксиологические основы воинской деятельности»  
для дополнительных занятий с преподавателями**

Наименование темы	Вид занятия	Кол-во часов
Тема 1. Аксиология ее предмет и роль в обществе.	Семинар	2
	Тренинг	2
Тема 2. Структура системы ценностей личности (в т. ч. военнослужащего ВВ МВД России).	Семинар	2
	Тренинг	2
Тема 3. Роль ценностей в деятельности военнослужащего.	Семинар	2
	Тренинг	2
Тема 4. Пути формирования и развития системы ценностей.	Семинар	2
	Тренинг	2
Тема 5. Педагогическая технология развития системы ценностей будущих офицеров.	Семинар	2
	Тренинг	2
Тема 6. Оценка уровня сформированности системы ценностей.	Семинар	2
	Тренинг	2
Итого	24	

В целях устранения вышеперечисленных недостатков нами проведен третий этап формирующего эксперимента, в рамках которого спланирован и проведен комплекс мероприятий, к которым относятся: проведение занятий с курсантами в экспериментальной группе, по программе УМК «Аксиологические основы воинской деятельности» в размере 72 часов, но с необходимой конкретизацией, с одновременным проведением дополнительных мероприятий преподавателями и должностными лицами военного института с курсантами экспериментальной группы, направленных на более глубокое осмысление необходимости РСЦБО [5].

Особенности преподавания выражались в мотивации курсантов к стремлению понять, осознать выполнение заданий; творческом характере выполняемых заданий; создании на занятиях ситуации успеха и ее подкреплении; учете современных условий развития общества и задач ценностного развития молодежи на современном этапе; смещении акцентов с трансляции знаний на создание условий, необходимых для

самообразования и саморазвития курсантов; моделирование различных педагогических ситуаций и «проживание» каждым курсантом «роли» офицера во время учебных занятий, самостоятельной и факультативной работы; ориентации воспитательно-образовательного процесса на РСЦБО и др.

Использование преподавателями различных методов обучения и воспитания позволило организовать воспитательно-образовательный процесс в военном институте как продуктивную творческую деятельность, ориентированную на конкретную цель – РСЦБО. Ведущее место в нем, на наш взгляд, имеют интерактивные методы, используемые преподавателями в работе с экспериментальной группой. Они предусматривали активный диалог, где центральное место занимал не отдельный курсант, а воинский коллектив, взаимодействующие между собой будущие офицеры, которые, обсуждая вопросы, выдвигали разнообразные суждения, но вырабатывали единую линию дальнейшей деятельности.

Эти действия стимулировали и активизировали у курсантов процесс аккумуляции информации, ее осмысления и оценки. Используя этот метод, преподаватель тем самым развивал ценностную активность курсантов, а также формировал умение отстаивать свою точку зрения, уважать мнение других. Диалогизация процесса обучения способствовала активизации деятельности курсантов, стимулировала развитие у них познавательного интереса, который позволил будущему офицеру максимально самовыразиться не только в стенах военного института, но и во время юридической практики и войсковой стажировки.

Проблемное, диалогическое общение предполагало умение преподавателя представить целостную систему знаний о ценностях, представлениях о том, как необходимо поступать в той или иной ситуации, а также как осуществлять ценностную рефлексию поступков.

Таблица 4

**Дидактическое обеспечение, направленное на РСЦБО,  
учебных предметов, существующих в военном институте в рамках  
основной образовательной программы**

Учебный предмет	Тема и содержание дополнений	Кол-во часов
Философия	<p>Тема «Аксиология, ее предмет и роль в обществе» преподавалась по кафедре гуманитарных и социальных наук. Рассматривались вопросы раскрытия потенциала личности курсанта, духовного фактора культуры в жизни человека, строения человеческой деятельности, вопросы смысла жизни, социальной роли семьи, армии, государства, диалогической природы экзистенциальных ценностей. Изучение данного предмета ориентировало курсантов на уяснение социальной роли личности и ее ценностей в жизни общества, определение миссии офицера в современном мире и России, миссии военного института в ценностном развитии будущего офицера. Философия вооружала курсантов общей методологией познания и ценностно-ориентационной деятельности, что позволило им понять логику воспитательно-образовательного процесса и роль ценностного развития как ведущей идеи.</p> <p>Целью разработанных дополнений было систематизация основных категорий, связанных с понятием «мировоззрение», «система», «ценность», «система ценностей» и др. Изучение данной дисциплины способствовало формированию ценностного сознания, мировоззрения, чувства социальной ответственности, осознания своих потенциальных возможностей и их реализации в процессе ценностного развития будущего офицера и его подчиненных. В ходе изучения философии развивались экзистенциальные ценности курсантов, поскольку они наиболее обобщенные и интеллектуализированные ценности, шире всех остальных видов ценностей.</p> <p>Поскольку предмет «Философия» органично вписывается в себя основные основания аксиологических учений, то он был направлен на развитие ценностной системы в целом, т.е. носил ярко выраженный интегративный характер, предполагающий ценностные основания для всех остальных видов ценностей и дисциплин. Однако и в нем уклон делался на развитие прежде всего экзистенциальных ценностей, связанных со смыслом жизни и смысложизненными ориентациями.</p>	6

Таблица 4. Продолжение

Учебный предмет	Тема и содержание дополнений	Кол-во часов
Теория и история государства и права; Военное законодательство	<p>Тема «Сущность и структура правосознания как носителя системы ценностей» преподавалась по кафедре теории и истории государства и права. Рассматривались вопросы понятия и строения норм права, правовых институтов, происхождения и строения правовых ценностей, уважения норм права, государства, армии, роль правового воспитания курсантов, формы, методы и средства развития правовых ценностей.</p> <p>Изучение данного предмета ориентировало курсантов на уяснение роли правовых норм в военно-профессиональной деятельности внутренних войск, определение собственных прав и обязанностей, уяснения необходимости соблюдения законов, как в жизни, так и на службе. Данные предметы вооружали курсантов правовыми знаниями в области защиты своих прав и прав подчиненных.</p> <p>Целью разработанных дополнений была систематизация основных знаний, связанных с ценностным содержанием права и его норм, конкретизация определений понятия «правовые отношения», «ценностные отношения», «правовые ценности» и др. Изучение данной дисциплины способствовало формированию правового компонента ценностного сознания, чувства ответственности за соблюдение законов России, осознания своих прав и обязанностей и ценностного отношения к ним. Развивались в основе своей правовые ценности (правовой компонент) системы ценностей курсантов</p>	6
Русский язык и культура речи; факультативный предмет Русская и мировая литература.	<p>Предложены новые темы, в рамках которых рассматривались вопросы понятия и строения языка, языковых норм и правил как носителей ценностного сознания и художественного творчества, передачи ценностей как социальных эстафет от одного поколения офицеров к другому, в виде вербализованных и невербализованных образцов. Также рассматривались вопросы построения служебного общения и влияние произведений литературы на формирование мировоззрения и развития системы ценностей.</p> <p>Изучение данного предмета ориентировало курсантов на уяснение роли родного языка в жизни и военно-профессиональной деятельности внутренних войск, определение необходимости знания национального и русского языка.</p> <p>Целью разработанных дополнений были систематизация основных знаний, связанных с ценностным содержанием языка и его норм, а также обоснование актуальности изучения литературы для развития у себя системы ценностей. Изучение данной дисциплины способствовало формированию эстетико-художественного компонента ценностного сознания, чувства ответственности за соблюдение законов родного языка, осознания роли русского языка в формировании и развитии ценностной системы</p>	6

Таблица 4. Окончание

Учебный предмет	Тема и содержание дополнений	Кол-во часов
Методика морально-психологического обеспечения	<p>Тема «Формирование и развитие офицером моральных ценностей у подчиненных» преподавалась по кафедре военной педагогики и психологии. Рассматривались вопросы понятия и строения морали и моральных норм, морального сознания, моральной деятельности и моральных отношений между людьми, необходимости соблюдения норм морали в обществе, содержание морального действия, нравственной оценки мотивации поступков. Рассматривались место и роль морального воспитания будущих офицеров и военнослужащих, формы, методы и средства развития нравственных ценностей.</p> <p>Изучение данного предмета ориентировало курсантов на усвоение нравственных норм и их соблюдение в мирной жизни и во время военно-профессиональной деятельности внутренних войск, определение собственной моральной роли в обществе, воинском коллективе.</p> <p>Изучение данной дисциплины способствовало формированию и развитию нравственного компонента ценностного сознания, чувства ответственности за соблюдение моральных норм и требований, ценностного отношения к ним. В ходе изучения данных дисциплин развивались в основе своей нравственные ценности (нравственный компонент) системы ценностей будущих офицеров.</p>	6
Общевоинские уставы вооруженных сил РФ; Культурология	<p>Тема «Традиция как система ценностей» преподавалась по кафедре гуманитарных и социальных наук. Рассматривались вопросы понятия и строения воинских традиций и норм как носителей ценностного сознания офицеров российской армии, художественного творчества, передачи воинских ценностей как социальных эстафет от одного поколения офицеров к другому в рамках специфического военного этноса, в виде вербализованных и невербализованных образцов. Вопросы построения служебного общения и влияние воинских традиций и норм на формирование мировоззрения и развития ценностной системы.</p> <p>Целью разработанных дополнений было систематизация основных знаний, связанных с ценностным содержанием военной службы, воинских традиций и норм. Изучение данных дисциплин способствовало формированию и развитию ценностного отношения к воинским традициям и нормам.</p>	6

Во время занятий преподаватели диагностировали готовность курсантов к духовному диалогу, используя метод педагогического наблюдения, контекстных заданий, преднамеренных ситуаций и др. На основании результатов диагностики преподаватели активно использовали интерактивные методы: этическую (диалог, обсуждение норм и правил общественного поведения) и эвристическую (поиск и нахождение

истины) беседу; дискуссии (аргументированное столкновение мнений, обмен мнениями); «мозговой штурм» (активный поиск ответов с помощью догадок, идей, гипотез, ассоциаций); круглый стол (обсуждение ценностных и нравственных проблем с представителями разных слоев общества); деловую игру (имитация, подражание, изображение, отражение, управление разных ситуаций и их моделирование); конкурс практических работ с их обсуждением; тренинг (активный метод коррекции посредством организации общения в группах, моделирование межличностных взаимоотношений); работу в микрогруппах; решение проблемных ситуаций и др.

Тренинги использовались с целью подготовки курсантов к предстоящей им служебно-боевой деятельности, акцент делался на изучение индивидуальных и коллективных особенностей подразделений внутренних войск, которыми будут командовать будущие офицеры.

Применяя метод дискуссии, военные педагоги преследовали цель решения проблемы развития системы ценностей с точек зрения уже имевшихся в психологии и педагогике и других науках подходов, но с учетом позиции нового взгляда курсантов в данной аудитории. Роль педагога в проведении дискуссии двоякая. Первая – он создавал и поддерживал определенный уровень взаимоотношений, т.е. управлял дискуссией. Вторая – управлял процессом поиска ценностных мнений. Эффективность дискуссии по ценностным вопросам зависела от подготовленности военного педагога и от умения курсанта вырабатывать доказательства, опираясь на принципы и подходы, предложенные преподавателем, максимально используя свой личный и коллективный опыт.

Метод решения проблемных ситуаций предполагал обучение курсантов навыкам принятия решений и решения проблем в процессе ценностного воспитания военнослужащих, на основе анализа полученной информации и выбора альтернативных путей. Преподаватели разрабатывали практические ситуации двумя путями: на основе описания реальных событий и действий и на базе искусственно сконструированных ситуаций.

В воспитательно-образовательном процессе военного вуза использовались и другие виды дидактических игр с целью совершенствования знаний о системе ценностей и реализацией их в ценностно-ориентационной деятельности. Например, имитационная игра позволяла преподавателю отработать со студентами разнообразные приемы педагогической техники, воспитательной технологии и профессиональной деятельности, имитируя поведение и действие педагога в отдельных педагогических ситуациях, а в процессе ролевой игры проигрывались

курсантами определенные роли в процессе решения конкретной педагогической задачи.

В рамках практических занятий военные педагоги использовали задания аналитического характера, стимулирующие такие умственные действия, как анализ и обобщение, переход от конкретного к общему и от общего к конкретному, сравнение и т.д. В них необходимо было использовать подходы к пониманию сущности следующих понятий: ценность, система ценностей, смысл жизни, добро, зло, справедливость, красота, уважение к старшим по званию. При этом анализировались точки зрения исследователей данного феномена, формулировалось свое определение, а затем, используя заготовленную ранее схему, курсанты рассматривали уровни проявления системы ценностей и выделяли источники их развития. Задачей военных педагогов было усилить направленность учебной дисциплины ценностной составляющей и закрепить уже имеющиеся результаты РСЦБО.

Особое внимание уделялось самообразовательной деятельности курсанта под руководством преподавателя, в рамках которой формировались умения: 1) вести дискуссию, полемику, следуя этическим нормам и правилам ведения диалога; 2) выбирать выражения, адекватные ситуации общения; 3) аргументировать свою точку зрения, доказывать правоту; 4) грамотно формулировать и доступно излагать свою мысль; 5) составлять связное сообщение, рассказ, монолог и пр.; 6) точно пересказывать полученную информацию; 7) адекватно воспринимать информацию от партнера по коммуникации; 8) анализировать и понимать содержание сложных, информационно насыщенных устных сообщений; 9) внимательно выслушивать мнение других; 10) верно интерпретировать информацию с учетом ее подтекста.

Отбор и формулировка вопросов при любой форме занятий всецело подчинялась задуманной цели, а предметом мышления курсантов становился теоретический анализ проблемы РСЦБО.

Обеспечив реализацию образовательной составляющей воспитательно-образовательного процесса, мы выделили приоритетное направление воспитательной работы военных институтов. К ним относятся: гражданско-патриотическое, правовое и общекультурное воспитание, которое было предложено на рассмотрение Ученого совета и утверждено им.

В процессе реализации данного направления создавались условия для формирования у курсантов гражданской позиции, патриотического сознания, правовой и патриотической культуры через развитие национального сознания, культуры межнациональных отношений, социальной и религиозной толерантности, основанных на гуманизме,

любви и уважении к языку, истории и обычаям народа, сохранении и развитии его лучших традиций, изучении, приятии и освоении культур других народов России.

С этой целью был поставлен ряд задач, успешно решенных впоследствии: дидактическое обеспечение воспитательно-образовательного процесса в части, касающейся РСЦБО, достигалось с помощью применения современных информационных и коммуникационных технологий, организацией СМИ внутри военного института, публикациями военных педагогов по вопросам РСЦБО в различных изданиях.

Поскольку формирование и развитие ценностной системы курсанта – это процесс сложный и многофакторный, эффективная реализация предложенной нами формирующей программы возможна с использованием разнообразного психолого-педагогического диагностического инструментария.

#### Библиографический список

1. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: Новый этап: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стереотип. М., 2008.
2. Наумов П.Ю., Скибицкий Э.Г. Педагогические условия развития системы ценностей будущих офицеров внутренних войск МВД России // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 157–162.
3. Наумов П.Ю., Скибицкий Э.Г. Педагогические условия и средства развития системы ценностей будущих офицеров внутренних войск МВД России: Монография. Новосибирск, 2014.
4. Наумов П.Ю., Утюганов А.А., Кравец А.А. Технологический подход к формированию и развитию системы ценностей военнослужащих внутренних войск МВД России // Вестник университета (Государственный университет управления). 2014. № 12. С. 284–294.
5. Наумов П.Ю. Эмпирическое исследование развития системы ценностей будущих офицеров внутренних войск МВД России // Европейский журнал социальных наук. 2014. № 6.2. С. 174–180.
6. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. М., 1988.
7. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. М., 1986.
8. Сорокоумова С.Н., Гуцу Е.Г. Развитие мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза в системе внутривузовского повышения квалификации // Приволжский научный журнал. 2014. № 4 (32). С. 305–309.
9. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 2. С. 67–75.
10. Чукин С.Г., Наумов П.Ю. Справедливость сегодня: нелегкий выбор между распределением и признанием. Ст. первая // Идеи и идеалы. 2015. № 2. Т. 1. С. 67–75.



**О.В. Лебедева**

## Научно-практические основы учебного курса «Психологическое здоровье будущего педагога»

Статья посвящена анализу феномена «психологическое здоровье» в контексте системы высшего профессионального образования, в частности, подготовки будущего педагога на этапе вузовского обучения. Уровень существующих научных исследований в области изучения особенностей формирования профессиональной культуры будущего педагога с учетом индивидуальных вариантов его психологического здоровья является недостаточно высоким. В связи с этим мы рассматриваем проблему системного анализа феномена психологического здоровья с целью выяснения его роли в системе образования в контексте компетентностного подхода. Изучаемая проблематика раскрывается в рамках спецкурса, разработанного и апробированного нами в условиях современной образовательно-воспитательной системы педагогического вуза.

**Ключевые слова:** психологическое здоровье, профессиональная культура, профессиональные компетенции, образовательно-воспитательная среда вуза.

Современная ситуация развития системы высшего профессионального образования в нашей стране характеризуется четко выраженной тенденцией получения высоких результатов образовательной деятельности. Это выражается, прежде всего, в социальном заказе на «сверхсложный идеальный продукт» системы высшего профессионального образования. Результатом обучения в вузе должен быть квалифицированный специалист с ярко выраженным стремлением к самореализации в профессиональной деятельности, к самосовершенствованию, активный, самостоятельный, инициативный, креативный, способный к творческим свершениям, открытый инновациям. Соответствовать столь высоким требованиям может, на наш взгляд, лишь психологически здоровая личность выпускника высшей школы.

Исходя из этого, система высшего профессионального образования, безусловно, не может оставаться в рамках привычных способов, форм и методов обучения и воспитания студентов – будущих профессионалов. Компетентностная модернизация содержания образования предполагает

наличие новых составляющих личности выпускника школы, таких как этическая норма, нравственное убеждение, эмоционально-ценностные ориентиры, экзистенциальный смысл, общеучебные, ключевые компетентности и другие личностные качества. Кроме того, необходима ориентированность образовательной компетентности на инновации, «авторство в Культуре» (В.И. Слободчиков), творчество и масштабное социальное восприятие последнего.

Одним из важнейших условий, которое способствует эффективности процесса модернизации системы высшего профессионального образования в условиях многоуровневой системы обучения, является, на наш взгляд, разработка новых учебных курсов. Опираясь на исследования отечественных и зарубежных ученых по проблеме сохранения, укрепления и развития психологического здоровья человека (Дж. Бьюдженталь, Б.С. Братусь, И.В. Дубровина, А.И. Захаров, А. Маслоу, Р. Мэй, В.Э. Пахальян, К. Роджерс, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, В. Франкл, О.В. Хухлаева и др.), нами разработана программа учебного курса, предназначенная для студентов педагогического вуза – будущих педагогов начальной, средней, старшей школы, а также системы дошкольного образования.

Рассмотрим структуру и содержание учебного курса «Психологическое здоровье будущего педагога». Целью учебного курса является ознакомление студентов с положениями зарубежной и отечественной психологии в аспекте проблемы психологического здоровья человека; терминологией; различными подходами к рассмотрению актуальных психологических проблем, связанных с сохранением и формированием психологического здоровья человека.

Исходя из цели учебного курса, мы выделили следующие задачи:

- осветить ведущие научные подходы зарубежной и отечественной психологии к рассмотрению феномена «психологическое здоровье»;
- раскрыть специфику психологического здоровья человека, сущность и значение изучаемого феномена в контексте формирования профессиональной компетенции будущего педагога в образовательной среде педагогического вуза;
- раскрыть студентам логику психологического исследования и возможностей использования методов научного изучения психики.

Учебный курс относится к профессиональному циклу, дисциплины по выбору. Данный учебный курс опирается на «Общую психологию», «Возрастную психологию», «Социальную психологию» и является предшественником для дисциплин: «Психология детей дошкольного, младше-

го школьного и подросткового возраста», «Детская практическая психология», «Клиническая психология детей и подростков».

В таблице 1 представлены компетенции или их составляющие, формируемые в процессе изучения данного учебного курса.

Таблица 1

### Разделы дисциплины и связь с формируемыми компетенциями

Наименование компетенций	№ разделов дисциплины, участвующих в формировании компетенции			
	1	2	3	4
ОПК-1: способен учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях		+	+	
ОПК-2: готов использовать знание различных теорий обучения и развития	+			+

В результате освоения учебного курса «Психологическое здоровье будущего педагога» студент должен знать: основную психологическую терминологию в рамках изучаемой проблематики; подходы к рассмотрению сущности феномена «психологическое здоровье» в гуманистической психологии; структурный анализ изучаемого феномена в отечественных психолого-педагогических исследованиях; методы и методики исследования основных составляющих изучаемого феномена; возможности современной психологической науки и практики в процессе сохранения, укрепления и формирования психологического здоровья.

Студент должен научиться: анализировать и обобщать накопленный научный опыт; устанавливать связи между различными психическими явлениями; самостоятельно осмысливать возможность практического применения основных теоретических положений научной психологии; использовать полученные знания в изучении других профессиональных дисциплин.

После окончания курса «Психологическое здоровье будущего педагога» студент должен владеть следующими навыками: способами ориентации в профессиональных источниках информации (журналы, сайты, образовательные порталы и т.д.); способами осуществления психолого-педагогической поддержки и сопровождения; способами взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса; различными средст-

вами коммуникации в профессиональной педагогической деятельности; способами совершенствования профессиональных знаний и умений путем использования возможностей информационной среды образовательного учреждения.

Тематический план, отражающий объем учебного курса, представлен в таблице 2.

Содержание учебного курса можно представить по разделам. В первом разделе обоснована необходимость введения в научный психологический аппарат термина «психологическое здоровье». Мы опираемся на определение, предложенное И.В. Дубровиной и отражающее сущность изучаемого феномена: «психологическое здоровье относится к личности в целом, находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа и позволяет выделить собственно психологический аспект проблемы здоровья человека в отличие от медицинского, социологического, философского и других аспектов» [5, с. 52].

В данном разделе также отражено соотношение понятий «психологическое» и «психическое» здоровье человека и рассмотрены основные подходы к выделению структурных компонентов изучаемого феномена в отечественной и зарубежной литературе. Подход к проблеме психологического здоровья с точки зрения богатства развития личности наиболее полно отражен в рамках гуманистической психологии, признающей своим главным предметом личность как уникальную целостную систему, которая представляет собой «открытую возможность» самоактуализации. Компоненты психологического здоровья – положительные самоотношение и отношение к другим людям, личностная рефлексия и потребность в саморазвитии, – находятся в тесной взаимосвязи или динамическом взаимодействии. В отечественной психологической литературе наиболее полным с точки зрения структурного анализа нам представляется подход О.В. Хухлаевой, которая рассматривает психологическое здоровье как систему, включающую аксиологический, инструментальный и потребностно-мотивационный компоненты [8].

Таблица 2

## Тематический план учебного курса

Разделы	Количество часов			Итого по разделам
	Лекции	Практические, семинарские занятия	Самост. работа	
Раздел 1. Феномен «психологического здоровья» в отечественной и зарубежной психологической литературе	6	4	9	19
1.1. Понятие «психологическое здоровье»	2		3	5
1.2. Соотношение понятий «психическое» и «психологическое здоровье»	2	2	3	7
1.3. Психологическая структура феномена «психологическое здоровье»	2	2	3	7
Раздел 2. Проблема психологического здоровья будущего педагога в психолого-педагогической литературе	6	2	9	17
2.1. Критерии, уровни, этапы развития психологического здоровья студента педагогического вуза	2		3	5
2.2. Понятие профессиональной культуры будущего педагога	2		3	5
2.3. Соотношение компонентов психологического здоровья и компонентов профессиональной культуры	2	2	3	7
Раздел 3. Диагностика основных компонентов психологического здоровья будущего педагога	2	6	9	17
3.1. Критерии отбора психодиагностического инструментария	2		3	5
3.2. Комплекс методик		4	3	7
3.3. Критерии анализа полученных результатов		2	3	5
Раздел 4. Программа формирования основных компонентов психологического здоровья будущего педагога	4	6	9	19
4.1. Подходы к проблеме сохранения и укрепления основных компонентов психологического здоровья будущего педагога	4		3	7
4.2. Тренинг эмоционально-волевой регуляции поведения и деятельности		4	3	7
4.3. Анализ полученных результатов		2	3	5
Итого:	18	18	36	72

Во втором разделе раскрываются особенности формирования психологического здоровья студента–будущего педагога на этапе обучения в педагогическом вузе. И.С. Кон подчеркивает, что 18–23-летний человек является взрослым как в биологическом, так и в социальном отношении. По мнению С.А. Гапоновой, «адаптационные и оптимизационные возможности функциональных состояний студентов имеют существенную специфику, содержание и характеристики в зависимости от курса обучения и общего отношения к учебному процессу и отражают тот наличный потенциал, который может быть актуализирован в процессе учебной деятельности» [2, с. 47].

В контексте изучаемой проблематики раскрывается практическая значимость профессиональной компетенции, а шире – профессиональной культуры будущего педагога. Отражая противоречивый, диалектический характер человеческой деятельности, профессиональная культура есть определенная степень овладения членами профессиональной группы приемами и способами решения специальных профессиональных задач.

Мы убеждены, что «большинство школьных проблем у детей, их родителей, у педагогов обусловлены отсутствием системы сформированных профессиональных компетенций у педагогов» [3, с. 6]. В исследованиях Т.М. Сорокиной профессиональная компетенция учителя трактуется как «динамическая, процессуальная сторона его профессиональной подготовки, характеристика профессионального роста, профессиональных изменений, как мотивационных, так и деятельностных» [6, с. 110–111].

В третьем разделе представлен психодиагностический комплекс, сконструированный нами, исходя из цели и задач исследования. Методики, направленные на изучение различных компонентов психологического здоровья, имеют высокие показатели валидности и надежности, носят взаимодополняющий характер и дают возможность получения большого объема фактического материала с целью его дальнейшей количественной и качественной обработки. Анализ полученных результатов производится на основе принципов конфиденциальности, объективности, достоверности выводов; анализ количественных показателей дополняется качественными характеристиками. Анализ полученных результатов может проводиться как с позиции отдельной личности, так и группы в целом; в последнем случае применяются статистические методы обработки данных.

В четвертом разделе раскрываются возможности образовательной среды вуза в сохранении и формировании психологического здоровья будущего педагога. И.А. Баева, В.В. Семикин отмечают, что образовательная среда есть психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия для формирования личности, а

также возможности для развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, психологической сущностью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов и взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса [1]. По мнению многих исследователей (В.Г. Асеев, Л.П. Гримак, О.В. Дашкевич, Л.Г. Дикая, Е.П. Ильин, В.И. Медведев, В.И. Мясников, Г.С. Никифоров, А.О. Прохоров), основные резервы повышения эффективности и надежности человека в разных видах профессиональной деятельности находятся на пути разработки научно-обоснованных методов оптимизации функциональных психических состояний за счет внешних методов управления и регуляции.

В данном разделе мы предлагаем ряд тренинговых занятий, направленных на сохранение и укрепление отдельных компонентов психологического здоровья будущего педагога. В частности, цель разработанного нами тренинга «Выразительные движения в межличностном общении» – дать представление о выразительных движениях, которые играют чрезвычайно большую роль в процессе межличностного взаимодействия; познакомить участников с возможными формами передачи чувств и эмоций посредством мимики, пантомимики, голосовой мимики; закрепить полученные знания в процессе межличностного взаимодействия участников группы. Цель тренинга «Развитие навыков волевой саморегуляции поведения и деятельности» – дать понятие о стрессе как адаптационном синдроме, рассмотреть его поведенческие и эмоциональные характеристики; продемонстрировать модели поведения в ситуациях чрезвычайных эмоционально-личностных нагрузок; выработать навыки волевой саморегуляции в ситуации испытания (тестового контроля, устного экзамена).

Реализация дисциплины требует наличия лекционной аудитории, оборудованной компьютерами, видеолекционным оборудованием для презентации, средствами звуковоспроизведения, электронной доской, выходом в сеть Интернет. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины содержит перечень основной и дополнительной литературы, базы данных, информационно-справочные и поисковые системы. Контроль и оценка результатов освоения дисциплины осуществляется преподавателем в процессе проведения практических занятий, тестирования, технологий проблемного обучения, интерактивных технологий, выполнения обучающимися индивидуальных заданий, исследований (таблица 3).

Таблица 3

## Фонды оценочных средств

№ п/п	Название	№ разделов дисциплины			
		1	2	3	4
1	Аналитическое задание «Общее и различие в подходах к пониманию сущности психологического здоровья в отечественной и зарубежной психологии»	+			
2	Анализ и решение профессиональной ситуации «Условия предупреждения синдрома эмоционального выгорания у педагога»		+		
3	Тест «Теоретические основания методик изучения компонентов психологического здоровья»			+	
4	Реферат «Саморегуляция психических состояний»				+

Таким образом, данный учебный курс является оригинальным учебно-методическим средством, способствующим накоплению студентами необходимых знаний о специфике изучаемого феномена, формированию умений использования полученных знаний в профессиональной деятельности, а также формированию навыков самостоятельного регулирования своего поведения и деятельности, что напрямую соотносится с основными компонентами психологического здоровья человека. Программа составлена в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки бакалавра. Апробация данного учебного курса в практической работе со студентами таких направлений подготовки бакалавра, как «Психолого-педагогическое образование» (профиль обучения «Психология и педагогика дошкольного образования», «Психология и педагогика начального образования») и «Психология» (профиль обучения «Возрастная психология») в условиях педагогического вуза показала свою результативность в осознании будущими педагогами необходимости сохранения и укрепления психологического здоровья уже на этапе вузовского обучения. Это выступает ведущим фактором с точки зрения более широкого контекста использования рассматриваемого опыта в условиях высшего профессионального образования. Содержание рассматриваемого учебного курса может быть чрезвычайно востребовано в подготовке бакалавров и магистров по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль обучения «Иностранный язык и начальное образование», «Физическая культура и безопасность жизнедеятельности», «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» и «Специальное (дефектологическое)



образование» (профиль обучения «Специальная психология», «Олигофренопедагогика», «Логопедия»).

#### Библиографический список

1. Баева И.А. Психологическая характеристика образовательной среды: диагностика и оценка // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). 2002. № 2 (3). С. 16–26.
2. Гапонова С.А. Функциональные психические состояния студентов в образовательном пространстве высшей школы: Монография. Нижний Новгород, 2004.
3. Лебедева О.В. Психологическое здоровье будущего учителя как необходимое условие профессиональной компетенции. Нижний Новгород, 2012.
4. Повshedная Ф.В., Лебедева О.В. Особенности восприятия феномена «психологическое здоровье» студентами педагогического вуза // Вестник Мининского университета. 2015. № 1 (9). С. 45–52.
5. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. СПб., 2004.
6. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания // Начальная школа. 2004. № 2. С. 110–111.
7. Сорокоумова Е.А., Бобоев З.Х. Психологические механизмы личностного самоопределения // Инициативы XXI века. 2014. № 1. С. 49–51.
8. Хухлаева О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. М., 2001.

## А.В. Пархоменко

### Интернет-технологии в организации учебного процесса в православных высших учебных заведениях

В статье представлен обзор средств интернет-технологий, использующихся в организации учебного процесса вузов Русской православной церкви, в которых любой человек имеет возможность в той или иной степени получить знания в области теологии.

**Ключевые слова:** образование в области теологии, Интернет, интернет-технологии, дистанционное обучение в области теологии.

Сегодня Интернет стал неотъемлемой частью нашей жизни. Его использование широко применяется в образовании, экономике, медицине и других отраслях. В этой связи образовательный процесс требует к себе особого внимания и применения новых педагогических технологий, использующих Интернет.

Утвержденной терминологии в использовании интернет-технологий в образовании на сегодня нет. Многие ученые исследуют возможности сети Интернет в образовании, дают определения относительно новой форме обучения: дистанционное обучение, дистанционное образование, e-learning (электронное обучение), on-line learning (онлайн-обучение), virtual learning (виртуальное обучение), Internet-based learning (интернет-обучение), open-learning (открытое обучение), web-learning (веб-обучение) и т.д.

Исследованием дистанционного обучения занимаются многие ученые. В их работах находим исследования по определению теоретико-методологических основ дистанционного образования (Ч. Ведемейер, Б. Холмберг, М. Мур, О. Петерс, А. Франс, А.А. Андреев, А.В. Густырь, А.А. Золоторев, М.П. Карпенко, В.И. Овсянников, О.А. Орчаков, В.И. Солдаткин, В.В. Попов, В.П. Тихомиров, С.А. Щенников, А.В. Хуторской); дидактики дистанционного образования (А.А. Андреев, О.П. Околелов, В.В. Попов, Э.Г. Скибицкий, Е.В. Ширшов); технологии дистанционного обучения, типы дистанционного обучения (А.А. Андреев, А.Б. Галанов, А.Е. Петров, А.В. Хуторской); обоснования специфики педагогической деятельности в условиях дистанционного обучения (М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров, Е.С. Полат, В.И. Овсянников, С.А. Щенников), особенности взаимодействия педагога и обучающихся (Е.Д. Балашова, Н.Д. Гимранов, О.Н. Шевченко); исследования понятия дистанционного обучения в зарубежной литературе и гуманистического подхода в теории дистанционного обучения (Е.А. Черная, О.С. Егорова, Г.Г. Губина, О.С. Толстова), исследования развития дистанционного обучения в гуманитарной образовательной системе (А.Ю. Курин, И.Л. Матяева, М.Т. Сикоева), применение интернет-технологий в дополнительном образовании (Р.Н. Абалуев, Н.Г. Астафьева, Н.И. Баскакова, Е.Ю. Бойко, О.В. Вязавова, Н.А. Кулешова, Л.Н. Уметский, Г.А. Шешерина).

Прежде чем приступить к рассуждению об интернет-технологиях, предлагаем рассмотреть определение терминов «технология», «интернет», «интернет-технология».

В широком смысле термин «технология» происходит от греческого слова *téchne* – «умение», «искусство», «мастерство» и *logos* – «слово, знание, наука». В энциклопедическом словаре находим определение: *техно-*

логия – совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата [3].

**Интернет** – крупнейшая в мире глобальная компьютерная сеть. С помощью этой сети люди имеют возможность общаться друг с другом независимо от географического положения каждого и в любое удобное время. Это кладезь информации в любой области знания.

В России сетью пользуются 60 млн человек. Пользователи Интернета в возрастной группе от 25 до 34 лет доминируют в России (31%), Сербии (27%), Венгрии (26%), Польше (26%), Латвии (24%) и Эстонии (23%) [2].

По мнению ученых, интернет-технологии в образовании – это автоматизированная среда получения, обработки, хранения, передачи и использования знаний в виде информации и их воздействия на объект, реализуемая в сети Интернет, включающая машинный и человеческий (социальный) элементы (Р.Н. Абалуев, Н.Г. Астафьева, Н.И. Баскакова, Е.Ю. Бойко, Вязова, О.В. Н.А. Кулешова, Л.Н. Уметский, Г.А. Шешерина).

Современные интернет-технологии позволяют взаимодействовать педагогу с обучающимися и обучающимися между собой с помощью чатов, форумов, видеоконференций, вебсеминаров, телеконференций, электронной почты и т.д.

Все интернет-технологии можно разделить на две категории: с избирательной интерактивностью (технологии, обеспечивающие хранение информации в структурированном виде – базы данных (набор сведений, информации, хранящихся упорядоченным способом)); с полной интерактивностью (электронная почта, телеконференция, видеоконференция, чат и т.д.).

С точки зрения дидактики, на сегодняшний день лучшими и наиболее часто используемыми среди интернет-технологий считаются системы дистанционного обучения (СДО), электронного обучения.

В Федеральном законе об образовании от 29 декабря 2012 г. «под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [4].

Сотрудники Международного института менеджмента ЛИНК под дистанционным образованием понимают комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом, с помощью специализированной информационно-образовательной среды, на любом расстоянии от образовательных учреждений [1].

А.А. Андреев, В.И. Солдаткин определяют технологию дистанционного обучения как систему, включающую в себя методы, средства и формы обучения, а также способ их воспроизводимости (тиражируемости) для достижения целей обучения. Методы обучения в системе дистанционного обучения: демонстрация, иллюстрация, объяснение, рассказ, беседа, упражнение, решение задач, заучивание учебного материала, письменная работа, повторение. Средства обучения: сетевые электронные учебные издания, компьютерные обучающие системы в гипертекстовом и мультимедийном вариантах, учебно-информационные аудио- и видеоматериалы, лабораторные дистанционные практикумы (лабораторные практикумы удаленного доступа), информационные базы данных и знаний с удаленным доступом, электронные библиотеки с удаленным (сетевым) доступом, средства обучения на основе виртуальной реальности.

В системе дистанционного обучения используются и традиционные формы обучения, такие как лекция, семинар, лабораторное занятие, контрольная работа, курсовые работы, зачеты, экзамены, консультации, самостоятельная работа и др.

Эти формы в в системе дистанционного обучения принимают адаптированную для данной формы обучения окраску. Например, лекция в печатном формате приобретает некоторые дополнения, выражающие эмоции лектора, такие как улыбка в виде смайла ☺. Возможны видеоили аудиолекции.

В православных учебных учреждениях система дистанционного обучения организована на следующих уровнях:

- открытый дистанционный курс катехизации: Православный интернет-курс (ПИК) (С.В. Буянов);
- подготовительные курсы (Высшие богословские курсы при Московской духовной академии);
- богословские курсов (Высшие Свято-Владимирские православные богословские курсы);
- дополнительное образование (факультет дополнительного образования православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета);
- воскресная школы Крутицкого Патриаршего подворья имени святых первоверховных апостолов Петра и Павла (первая воскресная школа для родителей, осуществляющая их катехизацию дистанционно).

Как мы выяснили, существует немного высших учебных заведений РПЦ, в которых можно получить богословское образование, используя онлайн-обучение. Исследуя сайты духовных академий, семинарий, православных институтов, университетов Русской православной церкви, мы выявили, что только 15% из них в той или иной степени применяют интернет-технологии в организации учебного процесса.

Из университетов Русской православной церкви систему дистанционного обучения используют Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет и Российский православный университет (в разработке проект обучения по направлениям церковного служения мирян).

Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет имеет факультет дистанционного обучения. Люди, имеющие высшее образование, учась на этом факультете, могут получить богословское образование. Для осуществления обучения на факультете дистанционного обучения Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета используется платформа Moodle. Создан «Виртуальный университет», организация учебного процесса которого максимально приближена к традиционной. В работе виртуального университета используются многие возможности дистанционного обучения: чаты, веб-семинары, тесты, видеоконференции, веб-форумы и т.д.

В Российском православном университете система дистанционного обучения в разработке на уровне проекта обучения по направлениям церковного служения мирян, организуется онлайн-курс «Основы православного мировоззрения» для бизнеса и некоммерческих организаций (НКО) на базе образовательной платформы WebTutor. Также Российский православный университет принял участие в проведении курса видеолекций по обучению лидерству.

Из академий и семинарий Русской православной церкви дистанционное обучение в той или иной степени используют:

- Казанская духовная семинария (разрабатывает систему дистанционного образования на уровне курсов катехизации; с марта 2014 г. в рамках предмета «Основы иконографии» для студентов 2 курса бакалавриата используется система дистанционного обучения);
- Московская духовная семинария (разрабатывает систему дистанционного образования на уровне курсов катехизации; разработано 7 курсов);
- Нижегородская семинария (взаимодействует со светскими вузами, осуществляющими обучение в области богословия);

- Новосибирская духовная семинария (взаимодействует с Новосибирским Свято-Макарьевским богословским институтом, организует дистанционное обучение);
- Санкт-Петербургская духовная семинария (осуществляет дистанционное обучение на заочном, очном секторах бакалавриата (семинарии) и магистратуры (академии), используя платформу Moodle);
- Хабаровская духовная семинария (в форме вебинаров проводятся онлайн-консультации для студентов 1 курса заочного отделения, существуют онлайн-курс «Христианство и литература» для всех желающих (обучение бесплатное), дистанционные курсы повышения квалификации преподавателей предмета «Основы религиозных культур и светской этики» (обучение бесплатное)).

Проведя обзор вузов Русской православной церкви, можем сделать вывод, что интернет-технологии находят широкое применение в образовании населения на различных уровнях от консультаций до повышения квалификации и получения дополнительного образования с наименьшими затратами материальных средств и времени. Внедрение интернет-технологий в образование активно развивается. И если сегодня они используются в большей степени в столичных вузах Русской православной церкви, то через несколько лет будут применяться в вузах по всей стране.

#### Библиографический список

1. Качество ДО. Креативность, управление знаниями и инновации в системе ДО // Международный институт менеджмента ЛИНК. URL: <http://www.deq.ou-link.ru/materials> (дата обращения: 12.03.2015).
2. Пользователи Интернета в мире // Интернет в России и мире. URL: [http://www.bizhit.ru/index/polzovateli\\_interneta\\_v\\_mire/0-404#](http://www.bizhit.ru/index/polzovateli_interneta_v_mire/0-404#) (дата обращения: 12.03.2015).
3. Технология // Академик. URL: [http://dic.academic.ru/searchall.php?SWord=технология&from=xx&to=ru&did=pedagogical\\_dictionary&stypе=0](http://dic.academic.ru/searchall.php?SWord=технология&from=xx&to=ru&did=pedagogical_dictionary&stypе=0) (дата обращения: 12.03.2015).
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Ю.И. Щербаков, Г.В. Юстус

## Влияние тренингов на развитие профессионально-личностных компетенций педагогов

В статье рассматриваются ключевые компоненты профессионализма современного педагога. Сформулированы основные профессиональные и личностные компетенции, которые необходимо учитывать на этапе становления и профессионального развития педагогического работника. На примере тренинга, направленного на развитие коммуникативных качеств педагога, представлены основные этапы и нюансы организации обучения. По мнению авторов, системная и целенаправленная работа в формате тренингов выступает хорошим стимулом для повышения квалификации и компетенций педагогов образовательных организаций.

**Ключевые слова:** тренинг, тренинг на развитие коммуникативных качеств, тренинг на развитие компетенций педагога, тренинг в системе образования, тренинг на повышение эффективности.

Соответствие современным и будущим/перспективным потребностям каждой личности, быстрая реализация социального заказа общества и государства, квалифицированная и качественная подготовка разносторонне развитой личности, способной к грамотной и успешной социальной адаптации в любом типе общества, готовой к любой трудовой деятельности (интеллектуальной и физической), непрерывному самообразованию и возрастающему самосовершенствованию, являются основными целями современного успешного образования. Одним из гарантов достижения поставленных целей, безусловно, является современный педагог. В идеале это должна быть личность, которая может свободно мыслить, прогнозировать и моделировать результаты своей педагогической деятельности, при этом, конечно, учитывающая все факторы успешного образовательного процесса и свои сильные профессиональные стороны. Именно поэтому в последнее время резко повысился спрос на высококвалифицированную, разносторонне творчески мыслящую, конкурентноспособную на рынке образования личность педагога, способную к воспитанию любой личности в условиях современного, динамично меняющегося мира и потребностей общества.

Неоспорим тот факт, что одно из необходимых условий повышения качества любого педагогического процесса – это безусловная профессиональная компетентность педагога, вне зависимости от того, в каком звене работает данный педагог. Такие педагоги ценятся и в детских садах, и в школах, и, конечно в вузах. Каждый из педагогов обладает набором персональных качеств, которые в совокупности называются профессиональной компетентностью, необходимой для успешной педагогической деятельности и профессионального роста. Само развитие профессиональной компетентности любого педагога – это целенаправленное развитие творческой и практической индивидуальности, открытости и своевременной восприимчивости к любым апробированным педагогическим инновациям и открытиям, а также способность оперативно адаптироваться в изменяющейся педагогической среде и разноплановым вызовам современного общества.

В основе большинства компетенций находятся: коммуникативная компетенция, информационная компетентность, интеллектуально-педагогическая компетентность, рефлексивная (осмысливающая) компетентность, командная компетенция, ориентация на результат, а не процесс, гибкость в выборе педагогических приемов и подходов. Совокупность и качественный вес каждой компетенции выступают в роли индивидуальных специфических особенностей каждой личности. Для успешной организации педагогического процесса иметь перечисленные компетенции недостаточно. Часто успешность деятельности педагога во многом зависит от его умения и способности оперативно мобилизовать собственные усилия или внутренние ресурсы на систематическую и качественную интеллектуальную работу (нередко – продолжительный период времени), рационально использовать имеющиеся ресурсы, управлять своим эмоциональным и психологическим состоянием, максимально использовать свой педагогический потенциал, проявлять творческую и познавательную активность.

Многие педагоги вне зависимости от статуса, стажа и других формальных регалий продолжают проходить разнообразные обучающие программы (курсы повышения квалификации, экспертные школы, симпозиумы, круглые столы, деловые игры, мастерские и другие образовательные активности) [1]. Один из самых эффективных способов развития компетенций принято считать педагогический тренинг, который может быть разной продолжительности (от 4 до 32 академических часов) и иметь разные цели.

Тренинг – это форма активного, интенсивного и группового обучения по одной отдельно взятой теме, позволяющая субъекту обучения, т.е. само-



му участнику тренинга, с помощью незначительного корректирующего воздействия со стороны ведущего обучения (например, бизнес-тренера, модератора, инициатора обучения и других квалифицированных специалистов) сформировать необходимые и актуальные знания, навыки и умения, а также построить разнообразные социальные и межличностных отношения с другими участниками обучения [2].

Во время проведения тренинга создается продуктивная учебная деятельность (используется проблемный подход, основанный на принципе Колба: участники приобретают новый опыт через некую учебную проблему), происходит анализ возникающих ситуаций с точки зрения непосредственного участника, с позиции партнера или «пострадавшей» стороны, а также развивается способность к познанию и более комплексному пониманию себя и других в процессе учебного общения и деятельности. Выводы, полученные на тренинге, особенно если они были сделаны непосредственным участником проблемной ситуации или наблюдателями, считаются успешными, и они остаются в рабочем активе участников обучения. Фактически на тренингах происходит не просто детальный разбор проблемных и часто типовых ситуаций, а формируются рабочие и подчас универсальные алгоритмы поведения в той или иной по схожести ситуации [3].

Рассмотрим один из типовых тренингов, направленный на развитие коммуникативных качеств педагога. Цель данного тренинга: сформировать устойчивые коммуникативные навыки у всех без исключения сотрудников педагогического коллектива в решении педагогических задач, на основе группового взаимодействия и выполнения разнообразных тренинговых задач и упражнений. Задачи такого тренинга наиболее часто выглядят следующим образом: выработать единые правила эффективного взаимоотношения, отработать навыки конструктивного убеждения, расширить количество и качество аргументов в пользу своей позиции, развить устойчивое умение находить индивидуальный и результативный подход к людям разных психотипов, вспомнить особенности цепочки процесса коммуникации и рассмотреть важность отвлекающих факторов, усилить качество вербального и невербального общения.

Если директор образовательной организации не может сам обозначить цели, которые он хочет достигнуть с помощью этого тренинга, то хорошо себя зарекомендовала техника предтренинговой диагностики (сбор информации с помощью опросников, тестов, наблюдений, анализа результатов, анализа реальных проблемных ситуаций и других методов). Сбор предварительной информации помогает более сфокусированно провести это обучение, и это положительно сказывается на результатах

обучения [4]. Например, педагогический тренинг для учителей начальных классов может быть направлен на развитие таких важных профессиональных качеств: максимально эффективный индивидуальный стиль профессиональных коммуникаций, умение успешно общаться с коллегами по работе и руководством школы, своими воспитанниками и их родителями, а также представителями других социумов (за пределами образовательной организации). Такой тренинг по коммуникациям помогает выработать дополнительное качество – позитивное отношение к своей профессии и детям в классе, помогает попробовать на практике коммуникативные средства развивающего общения с детьми, способы эффективной и оперативной внутренней саморегуляции [5].

Программа тренинга состоит из системы упражнений, игровых ситуаций, кейсов и модераций. Каждое упражнение направлено на достижение поставленных задач и формирование позитивной рабочей атмосферы в коллективе. При этом стоит отметить, что очень важно, чтобы новые умения стали системными, а не эпизодическими. Если ведущий обучения увидит в этом необходимость и будет иметь в своем репертуаре необходимые тренинговые упражнения, то он создаст необходимые условия, в которых каждый участник обучения попадет в ситуацию успеха, снизит психологическое напряжение, подскажет каждому участнику, на что стоит обратить внимание, повысит самооценку, улучшит настроение и создаст предпосылки для более эффективных рабочих коммуникаций. Это, в свою очередь, положительно отразится на взаимоотношениях внутри коллектива и, безусловно, на коммуникациях с начальством и родителями обучающихся. Положительная динамика в поведении участников тренинга наблюдается на следующий день и постепенно входит в привычное поведение коллектива [6].

Возможности разнообразных игровых методов и подходов в тренинговой работе действительно безграничны, отсюда такой большой интерес исследователей к играм, которые можно применить на тренинге (А.А. Вербицкий, Ю.В. Громько, П.Г. Щедровицкий и др.). Рассмотренный нами тренинг, направленный на улучшение коммуникативных качеств, безусловно, не является панацей от всех проблем коллектива и специфических особенностей личности, но на сегодняшний день это один из самых действенных приемов развития профессионализма специалистов.

## Библиографический список

1. Бакли Р., Кэйпл Дж. Теория и практика тренинга. СПб., 2002.
2. Берч П. Тренинг. СПб., 2003.
3. Биркенбиль В.Ф. Коммуникационный тренинг. Наука общения для всех. М., 2002.
4. Емельянов Ю.Н., Кузьмин Е.С. Теоретические и методологические основы социально-психологического тренинга: Учебное пособие. Л., 1983.
5. Кипнис М. Тренинг коммуникации. М., 2004.
6. Копытин А.И. Тренинг коммуникации. Арт-терапия. М., 2006.

## Л.Р. Ягудина

### Влияние внешних систем оценки на качество образования в интерпретациях преподавателей и студентов университета

В статье предпринята попытка определить, как потенциал влияния внешней системы оценки на качество высшего образования интерпретируется университетскими преподавателями и студентами. Представлены данные опроса, посвященного влиянию внешней оценки на качество образования, субъектах оценки его качества, культуре качества образования в вузе. Исследовательский материал подготовлен с использованием метода полуструктурированного интервью.

**Ключевые слова:** качество образования, внешняя оценка качества высшего образования, преподаватель, студент, культура качества.

Общая черта системных изменений в российском высшем образовании начала XXI в. – нацеленность на обеспечение качества образования, важной составляющей которого является объективная и прозрачная система внешней оценки качества. Термин «внешняя оценка» является «зонтичным» для всех видов оценки, осуществляемых субъектами, независимыми/внешними по отношению к объекту оценивания: к организации или к

лицам, осуществляющим образовательную деятельность. Традиционно к внешней оценке относят аккредитацию, независимую оценку, общественную аккредитацию, рейтинги и др.

Несмотря на развитие различных форм внешней оценки качества высшего образования в новейшем российском законодательстве и программных документах, ее способность совершенствовать качество образования все еще остается под сомнением, особенно на том уровне, где это качество непосредственно создается, – на уровне преподавателей и студентов.

Цель нашей работы – определить, как потенциал влияния внешней системы оценки на качество высшего образования интерпретируется преподавателями и студентами. Данный анализ важен как для определения общих создающих культуру качества образования в вузе ценностей участников образовательного процесса, так и для выявления организационно-педагогических условий обеспечения эффективности оценочных систем.

Большинство современных дискуссий о состоятельности систем оценки качества образования сосредоточены на зонах амбивалентности в практике оценки, в том числе на противоречии между технократическим и культурологическим подходами.

В технократическом подходе университеты рассматриваются как некое производство, которое изготавливает продукт, соответствующий ранее установленным стандартам. Продукт – это студенты, которые демонстрируют определенный уровень достижений. Производство организуется по принципу «сверху вниз» (*top down approach*). Преподаватели не заинтересованы в качестве образования, нуждаются во внешнем контроле и в дальнейшем управляются путем установления зависимости вознаграждения от достигнутых результатов.

Другой, разделяемый нами, подход к вопросам оценки качества образования условно можно назвать культурологическим, он включает научные изыскания и практику, основанные на убеждении, что истинного качества можно добиться только при развитой культуре качества на всех уровнях и у всех участников образовательного процесса [4]. Концепция культуры качества основана на так называемом подходе «снизу вверх» (*bottom up approach*), заключающемся в иницировании мер по улучшению качества в организации в целом с уровня персонала и предполагающего личную ответственность каждого работника за качество производимого продукта перед остальными участниками процесса, основанную на общих ценностях, убеждениях, ожиданиях и обязательствах в отношении качества перед сообществом.

В концепции культуры качества оценка рассматривается как инструмент обеспечения обратной связи для стратегического планирования в области повышения качества образования: «Культура качества определенно нуждается в акцентировании конструктивных оценок / созидательных циклов с обратной связью, но для этого нужно изменить отношение к оцениванию и оценке, понимая их как ориентацию на обратную связь ради повышения качества» [3, с. 70]. Единственным последствием оценки должны быть улучшения, а не контроль и последующее наказание, которые несовместимы с академическими ценностями. Мы считаем, что направленность оценки на повышение качества обеспечивают следующие условия: внедрение прозрачных правил и процедур, которые обсуждаются, а затем четко документируются и доводятся до сведения заинтересованных лиц; участие академических и административных сотрудников, студентов и внешних заинтересованных сторон во внутренних процедурах оценки; осуществление последующих процедур, связанных с результатами оценки; наличие доступной для всех заинтересованных лиц информационной базы, содержащей как показатели оценки, так и ее результаты.

Присутствие этих условий в российской системе оценки качества мы определим в следующей части статьи в ходе анализа мнений преподавателей и студентов отдельного университета о влиянии разных видов внешней оценки на качество высшего образования.

Исследовательский материал был собран в 2013/2014 учебном году. Респондентскую базу составили 32 студента третьего года обучения и 32 преподавателя технических дисциплин. Для выявления мнения респондентов был использован метод полуструктурированного интервью, при котором сохранялась возможность получить развернутые ответы и уточнить существенные для исследования детали.

Общее представление преподавателей о качестве образования оказалось достаточно устойчивым, оно находится в плоскости образовательных результатов: «Качество образования – это способность выпускника решать профессиональные задачи» (преподаватель, 40 лет); «Качество образования – это готовность студента к выполнению своей производственной деятельности» (преподаватель, 49 лет).

Студенты же рассматривают качество образования в первую очередь как качество потенциала вуза, выражающееся в качестве его кадровых, информационных ресурсов и качестве образовательного процесса: «Качественное образование – это такое образование, в котором в учебный план включены все дисциплины, нужные для будущей профессиональной дея-

тельности» (студент); «Качественное образование может быть только при наличии в университете сильных преподавателей» (студент).

И преподаватели, и студенты в виде цели оценки качества образования выделяют, прежде всего, контроль образовательного процесса. Можно предположить, что подобное видение обусловлено исторически сложившейся монополией государства в области образования, выражающейся, в том числе, и в традициях жесткого контроля качества образования по принципу «сверху вниз». Лишь 4 преподавателя со ссылкой на принципы менеджмента качества признают в качестве цели оценки обратную связь между участниками образовательного процесса.

Ответы на вопрос о показателях качества образования коррелируют с представлениями участников интервью о сущности качества образования и представляют собой следующий перечень объектов оценки качества образования: знания, умения, навыки студентов, количество преподавателей с учеными степенями, наличие опыта практической деятельности у преподавателей, трудоустройство выпускников вуза и т.д.

Надо отметить, что перечень показателей качества образования студентами совпадает с результатами наших предыдущих исследований, в которых студенты разных стран выделяли в качестве самых существенных такие характеристики качественного образования, как качество содержания обучения, качество преподавательского состава вуза и качество взаимодействий с потенциальными работодателями [2].

Подавляющее большинство преподавателей и студентов считают показатель трудоустройства недостаточным для оценки качества образования. Преподаватели указывают на зависимость этого показателя от объективных факторов, таких как социально-экономические, демографические, личностные и т.д. Одним из самых значительных ограничений трудоустройства выпускников технических вузов по специальности респонденты считают низкий уровень зарплаты технических специалистов на промышленных предприятиях.

В своих ответах на вопрос «Какие виды оценки качества образования Вы знаете?» большинство респондентов, прежде всего студентов, подменяют понятие «виды» понятием «методы», перечисляя такие из них, как тестирование, экзамен, контрольная работа и т.д.

Крайнюю неравномерность ответов респондентов на вопросы о видах оценки можно объяснить тем, что существовавшая в российской системе образования терминологическая неопределенность в области оценки была преодолена только в 2013 г. с выходом нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Новый закон ввел такие виды оценки, как независимая оценка качества образования, обществен-

ная и общественно-профессиональная аккредитация [1] и дал их однозначное толкование.

Почти все студенты затрудняются с определением влияния внешней оценки на качество образования. Т.к. вуз 2 года назад проходил обязательную процедуру государственной аккредитации, студенты отождествляют внешнюю оценку именно с этой процедурой и говорят о том, что никаких изменений после аккредитации они не почувствовали. Та часть из них, которая была вовлечена в традиционную для аккредитации процедуру тестирования остаточных знаний, высказывают свое недоумение по поводу ее целесообразности.

Преподаватели также пытаются ответить на этот вопрос на основе своего опыта и также связывают внешнюю оценку с государственной аккредитацией. Она воспринимается ими только как разрешительная мера, необходимая для существования вуза. К внешним оценкам преподаватели относят и мониторинг эффективности деятельности вузов, проводимый Министерством образования и науки РФ с 2012 г.

Около трети преподавателей считают, что внутренняя оценка более эффективна, т.к., во-первых, она не воспринимается преподавателями как элемент контроля, имеющего репутационные последствия, во-вторых, именно в этом случае вуз остается центром ответственности за качество образования: «Чем больше контроля, тем больше негатива по отношению к процедуре оценки и тем больше стирается грань ответственности за качество» (преподаватель, 64 г.); «Коллектив спокойнее относится к внутренней оценке» (преподаватель, 51 г.).

Все преподаватели считают, что, кроме государственной, должны быть и другие виды внешней независимой оценки. Субъектами оценки, по мнению большинства из них, должны быть потребители образовательных услуг и образовательных результатов – студенты и работодатели. Однако преподаватели едины во мнении, что и студенты, и работодатели не готовы к участию в процедурах оценки, т.к. не имеют соответствующих компетенций. Один из преподавателей (54 г.) указывает на отсутствие профессионалов в этой сфере в целом по стране.

Студенты в качестве субъектов оценки перечисляют преподавателей, руководство структурных подразделений, вуза, Министерство образования и науки, лишь трое из них продолжили этот список упоминанием студентов, четверо – работодателей.

Преподаватели, отрицая технократический подход систем менеджмента качества, интуитивно приходят к пониманию необходимости формирования в вузе особой организационной культуры, но при этом не употребляют термин «культура качества». Часть преподавателей, говоря о том,

что качество образования зависит от культуры, имеют в виду зависимость качества образования от личной педагогической культуры преподавателя, другая часть указывает на необходимость формирования в организации культуры, в которой качество образования должно быть разделяемой и поддерживаемой всеми ценностью: «Для того, чтобы университет мог обеспечить высокое качество образования, важно, чтобы имела сложившаяся корпоративная культура, основанная на понимании ценности человеческого капитала» (преподаватель, 46 лет); «Качество должно быть общей ценностью для всего персонала» (преподаватель, 63 года).

Вопрос «Ведут ли усилия университета к культуре качества в высшем образовании?» вызвал у всех – и у преподавателей, и у студентов – просьбу объяснить суть этого понятия. После наших пояснений никто из студентов все равно не смог дать односложного ответа, преподаватели, соглашаясь с трактовкой этого феномена, говорили о сложности становления культуры качества в любом современном российском вузе: «В настоящее время вся система высшего образования в стране находится под жесточайшим контролем со стороны государства. Руководство вузов и преподаватели вынуждены думать только о финансовых результатах и количестве публикаций за рубежом, качество подготовки выпускников не является критичным для признания вуза государством» (преподаватель, 55 лет); «Все меры скорее приводят к сопротивлению преподавателей, т.к. они построены на механизме не мотивации, а страха» (преподаватель, 35 лет).

Таким образом, наблюдаются как недостаточная информированность преподавателей и студентов в отношении общих для современной российской системы образования тенденций обеспечения качества образования, так и отсутствие в вузовском сообществе осознания смысла и роли новых видов внешней оценки для повышения качества образования. В обеих группах респондентов отмечается наличие стереотипа восприятия внешней оценки качества образования как тождественного понятию «контроль образования», обусловленного, на наш взгляд, их личным опытом и отсутствием устойчивых моделей негосударственной внешней оценки качества в российской системе образования.

Из этого мы можем сделать вывод, что даже такой состоявшийся к настоящему времени институт внешней оценки качества образования, как государственная аккредитация, не способен влиять на качество образования, а именно – мотивировать вузы в целом и преподавателей, в частности, к совершенствованию качества образования. В связи с этим возможность влияния негосударственных видов внешней оценки каче-



ства, находящихся в стадии своего становления, представляется весьма иллюзорной.

Результаты исследования позволяют рекомендовать органам, осуществляющим внешнюю оценку качества образования, в том числе и независимую оценку, общественную и общественно-профессиональную аккредитацию, при разработке моделей оценки качества образования и стратегий их реализации обеспечивать их информационную открытость, проводить целенаправленную деятельность по широкомасштабному информированию, пользуясь, в том числе и информационными ресурсами образовательных учреждений. Достижение эффективности систем оценки качества также возможно только в том случае, если их реализация направлена не только на решение административных и репутационных задач, а нацелена на выявление и устранение проблем в области качества и развитие внутренних вузовских инициатив по развитию культуры обеспечения качества образования.

#### Библиографический список

1. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Ягудина Л.Р. Критерии качества высшего образования в условиях его интернационализации: мнение российских и иностранных студентов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2012. № 2. С. 219–237.
3. Dealing with ambivalences – Strategic options for nurturing a quality culture in teaching and learning by Oliver Vettori, Manfred Lueger and Monika Knassmüller // Embedding Quality Culture in Higher Education: a selection of Papers from the 1st European Forum for Quality Assurance. 2007. URL: [http://www.eua.be/Libraries/EQAF\\_2010/EUA\\_QA\\_Forum\\_publication\\_1.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/EQAF_2010/EUA_QA_Forum_publication_1.sflb.ashx) (дата обращения: 19.06.2014).
4. Hunger A., Skalbergs I. Promotion of Quality Culture in International Cooperation with Special Focus on Joint Programmes // Embedding Quality Culture in Higher Education: a selection of Papers from the 1st European Forum for Quality Assurance. 2007. URL: [http://www.eua.be/Libraries/EQAF\\_2010/EUA\\_QA\\_Forum\\_publication\\_1.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/EQAF_2010/EUA_QA_Forum_publication_1.sflb.ashx) (дата обращения: 19.06.2014).

**Е.В. Яковенко-Глушенкова**

## Номенклатура умений профессиональной диалогической компетентности будущих учителей французского языка на начальной ступени обучения

Статья посвящена детализации умений будущих учителей французского языка как составляющего компонента профессиональной диалогической компетентности, предусмотренных для овладения на начальной ступени обучения (I–II курсы). Умения классифицированы согласно основным характеристикам, выдвигаемым к профессиональной диалогической компетентности: общие речевые умения, способствующие овладению нормами французской речи, и коммуникативные умения, обеспечивающие овладением основными профессиональными функциями учителя французского языка.

**Ключевые слова:** подготовка учителей иностранного языка, умения будущих учителей французского языка, профессиональная диалогическая компетентность, будущие учителя французского языка, начальная ступень подготовки учителя иностранного языка, общие речевые умения, коммуникативные умения.

Одной из ведущих тенденций современного этапа развития высшего образования является профессиональная направленность всех учебных дисциплин с точки зрения будущей профессиональной деятельности студентов. Сегодня, в период интеграции национальной системы образования в международное сообщество, когда уровень владения иностранным языком определяется адекватностью понимания и эффективностью практического применения иноязычной информации в реальных условиях действительности, возникает потребность в обновлении системы подготовки будущих учителей именно иностранного языка.

В контексте совершенствования системы педагогического образования в условиях социально ориентированной экономики актуальными являются вопросы модернизации учебных планов, программ и учебников в соответствии с обновленными государственными стандартами, расширение практической подготовки педагогов по интегрированным программам, реализации практикоориентированных психолого-педагогических исследований.

Актуальность модернизации методики формирования профессиональной диалогической компетентности будущих учителей французского языка на начальной ступени обучения (I–II курсах) в контексте инновационных тенденций развития образования и отсутствие соответствующих комплексных исследований повлияло на выбор темы нашей статьи.

На основании анализа, обобщения, систематизации научных источников (О.Б. Тарнопольский, А.Н. Щукин, В.В. Черныш, А.Н. Устименко, Н.Д. Гальскова, А.Н. Шамов, Р.П. Мильруд, И.В. Самойлюкевич, Л.В. Гайдукова, С.С. Коломиец, И.О. Симкова, Л.В. Славгородская и др.) считаем целесообразным охарактеризовать профессиональную диалогическую компетентность будущих учителей французского языка на начальной ступени обучения как систему знаний, навыков и умений, которая выступает средством речевого взаимодействия двух или более участников профессионального и личностного общения, имеет развивающийся характер и формируется в процессе практической деятельности.

Анализируя процесс формирования профессиональной диалогической компетентности будущих учителей французского языка на начальной ступени обучения в контексте деятельностного подхода, на наш взгляд, точным является характеристика умения как оптимального уровня совершенства конкретного действия, при достижении которого человек способен осознанно применять полученные знания в новых обстоятельствах действительности [1, с. 463], а «сам факт приспособленности к определенному действию» называется навыком [3, с. 179].

Анализ, систематизация и обобщение научных источников, посвященных различным аспектам формирования профессиональных коммуникативных умений будущих учителей иностранного языка (М.А. Гоголева, В.А. Кан-Калик, С.И. Кисельгоф, А.В. Кузлякина, А.П. Суркова, И.Г. Шилкина, В.В. Черныш и др.) позволили нам согласиться с выводами Е.В. Кузлякиной [2] о целесообразности выделения двух групп профессиональных коммуникативных умений будущих учителей французского языка: общие речевые умения, способствующие овладению нормами французской речи (перцептивно-аналитические, прогностическо-проективные, продуктивные, рефлексивно-коррекционные), и коммуникативные умения, обеспечивающие выполнение основных профессиональных функций учителя французского языка (проективную, организационную, мотивационную, контролирующую, исследовательскую).

Предложенная Е.В. Кузлякиной классификация профессиональных коммуникативных умений соответствует основному требованию, предъявляемому к организации учебной деятельности будущих учителей французского языка на начальной ступени обучения, согласно которому фор-

мирование профессиональной компетентности предполагает вовлечение студентов в такие интегративные формы учебной деятельности, во время которых они могут проявить себя и в качестве студентов, и в качестве учителей. Такой «двойной» характер учебной деятельности будущих учителей французского языка на начальной ступени обучения предполагает одновременное, т.е. параллельное, формирование у них умений, обеспечивающих успешное личностное (диалогическая компетентность) и профессиональное (профессиональная диалогическая компетентность) общение.

Принимая во внимание особенности учебной деятельности будущих учителей французского языка на начальной ступени обучения, считаем целесообразным конкретизировать контролирующую функцию учителя иностранного языка как корректирующе-контролирующую. Такая формулировка, на наш взгляд, более точно отражает сущность функции педагогического контроля.

Учитывая требования, предъявляемые международными и государственными нормативно-правовыми документами к уровню владения будущими учителями французского языка диалогической речью на начальной ступени обучения, а также особенности языкового и речевого материала, предусмотренного для изучения на I курсе (проанализировано 23 отечественных и аутентичных учебников, пособий, учебно-методических комплексов, предназначенных для будущих учителей французского языка), результаты научных исследований, посвященных различным аспектам формирования диалогической компетентности будущих учителей иностранного языка, личный научно-педагогический опыт преподавания французского языка в Киевском национальном лингвистическом университете, мы пришли к выводу о целесообразности развития у будущих учителей французского языка *на I курсе* следующих *общих речевых умений*.

#### 1. Перцептивно-аналитические умения:

- мобилизовать собственный жизненный опыт, связанный с объектом, о котором идет речь;
- понимать представленную вживую французскую устную речь;
- определять тему разговора или ее изменение во время прослушивания реплики собеседника;
- корректно понимать типичные для французской диалогической речи жесты, мимику, интонацию.

#### 2. Прогностическо-проективные умения:

- игнорировать незнакомые элементы высказывания собеседника, которые не мешают его пониманию в целом;

- определять имплицитное содержание высказывания собеседника на основе контекста и собственного опыта;
- адекватно соотносить замысел собственного высказывания с целью, темой, ситуацией общения;
- подбирать лексико-грамматические средства, соответствующие замыслу высказывания;
- соотносить замысел и лексико-грамматические средства высказывания с собственными коммуникативными возможностями;
- расширять предложенную собеседником тему разговора, менять тему разговора;
- прогнозировать, анализировать и регулировать реакцию собеседника на собственные реплики;
- определять цель и тему диалога по инициативной реплике собеседника;
- прогнозировать завершение реплики собеседника по ее началу;
- восстанавливать начало реплики собеседника по ее окончанию и предыдущей реплике.

### 3. Продуктивные умения:

- инициативно начинать диалог, придерживаясь основных этикетных и речевых норм французской речи в пределах изученных тем;
- завершать диалог, придерживаясь основных этикетных и речевых норм французской речи в пределах изученных тем;
- эмоционально окрашивать диалог, используя типичные для французской диалогической речи жесты, мимику, интонацию;
- частично перестраивать собственную речевую программу, если реплика партнера не соответствует прогнозируемой;
- заинтересовывать собеседника в собственном высказывании: привлечь его внимание к теме и объекту разговора;
- ясно и точно передавать информацию, соблюдая нормы французской речи;
- заменять в собственном высказывании неизвестные языковые явления изученными.

### 4. Рефлексивно-коррекционные умения:

- сверять соответствие собственной реплики предыдущей;
- сверять соответствие продукта диалогической речи заданию, теме и ситуации общения;
- давать оценку фактам, событиям, о которых идет речь в диалоге.

В контексте формирования профессиональной диалогической компетентности будущих учителей французского языка, придерживаясь предложенной А.В. Кузлякиной [2] классификации, мы выделили *коммуника-*

*тивные умения*, овладение которыми на I курсе обеспечивает успешную реализацию студентами профессиональных функций в будущем.

1. Исследовательские умения:

- адекватно понимать речь, которая содержит языковые и речевые ошибки;
- анализировать собственный опыт овладения компетентностью в диалогической речи.

2. Проективные умения:

- анализировать языковые и психологические особенности французской диалогической речи в целом, различных функциональных типов диалогов – в частности;
- модифицировать тексты для чтения, аудиотексты, монологи в различные функциональные типы диалогов.

3. Организационные умения:

- задавать уточняющие вопросы;
- формулировать на французском языке задания к упражнениям по развитию диалогической речи, объяснять особенности их контроля и оценивания;
- определять и обосновывать эффективность применения опор различного характера (вербальные, невербальные) во время выполнения заданий по развитию диалогической речи;
- корректно формулировать на французском языке изученные правила фонетики, лексики, грамматики.

4. Мотивационное умение – коротко комментировать диалогическое высказывание других.

5. Коррекционно-контролирующие умения:

- идентифицировать собственные ошибки, допущенные во время диалогического высказывания;
- идентифицировать ошибки других, допущенные во время диалогического высказывания;
- оценивать адекватность диалогического высказывания поставленному заданию.

Критический анализ государственных нормативно-правовых документов, регулирующих подготовку будущих учителей французского языка на начальной ступени обучения (программы, планы), систематизация на основе учебников и учебных пособий языкового и речевого материала, предусмотренного для изучения на II курсе, а также обобщение ряда научных работ позволяют сделать вывод о том, что сформированные на I курсе умения как составляющий компонент профессиональной диало-

гической компетентности будущих учителей французского языка совершенствуются на II курсе.

Обучение будущих учителей французского языка диалогу-дискуссии на II курсе, что предусмотрено учебными программами и планами, предполагает развитие у студентов новых общих речевых умений в контексте формирования профессиональной диалогической компетентности.

Путем анализа, систематизации и обобщения научно-методической литературы мы пришли к выводу о том, что формирование профессиональной диалогической компетентности будущих учителей французского языка *на II курсе* предусматривает развитие у них следующих *общих речевых умений*.

1. Перцептивно-аналитическое умение – корректно подбирать лексико-грамматические средства для выражения причинно-следственных связей между событиями и фактами, приведения примеров, предоставления логических выводов.

2. Прогностическо-проективные умения:

- развивать выраженную собеседником или собственную субъективную точку зрения или обсуждаемый объективный факт действительности;

- модифицировать диалогическое высказывание в различные функциональные типы диалога соответственно теме, ситуации общения.

3. Продуктивные умения:

- применять приемы активного слушания;
- корректно подбирать средства (фонетические, лексические, грамматические) в соответствии со стилистическими нормами французского высказывания (стилистически нейтрального, официального);

- убеждать собеседника, используя аргументы и средства эмоциональной выразительности;

- аргументировать свою точку зрения, используя известные объективные факты, истинность которых уже доказана;

- приводить альтернативное мнения об объекте, о котором идет речь;

- использовать в новой ситуации общения уже известную информацию с целью обогащения высказывания.

4. Рефлексивно-коррекционное умение – совершенствовать умения, приобретенные на I курсе.

Детализируя коммуникативные умения как составляющий компонент профессиональной диалогической компетентности будущих учителей французского языка, предусмотренные для овладения на II курсе, мы учитывали такие факторы:

- на II курсе у студентов уже имеется определенный эмпирический опыт педагогической деятельности, накопленный в общеобразовательных учебных заведениях, а также на I курсе;

- на II курсе непосредственной подготовке будущих учителей французского языка к профессиональной деятельности способствует внедрение в образовательный процесс вуза дисциплин психолого-педагогического цикла, что позволяет «усилить профессиональную составляющую» профессиональной диалогической компетентности.

Принимая во внимания вышеизложенное, считаем целесообразным уточнить номенклатуру *коммуникативных умений* как составляющего компонента профессиональной диалогической компетентности будущих учителей французского языка на II курсе следующим образом.

1. Исследовательские умения:

- идентифицировать, анализировать и предупреждать на французском языке языковые, речевые, смысловые трудности, которые могут возникнуть во время диалогического высказывания, с учетом возрастных особенностей развития учащихся (психологического, общеинтеллектуального, лингвистического);

- идентифицировать диалогические единства в высказывании.

2. Проективные умения:

- определять и обосновывать эффективность применения заданий по обучению диалогической речи с учетом возрастных особенностей развития учащихся и целей обучения иностранному языку;

- корректно формулировать на французском языке изученные правила фонетики, лексики, грамматики с учетом возрастных особенностей развития учащихся.

3. Организационные умения:

- перефразировать вопрос, задание, тему с целью стимулировать дальнейшее развитие диалога;

- формулировать на французском языке задания к упражнениям по обучению диалогической речи, объяснять особенности их контроля и оценивания с учетом возрастных особенностей развития учащихся;

- обосновывать эффективность применения опор различного характера (вербальные, невербальные) во время выполнения заданий по развитию диалогической речи с учетом возрастных особенностей развития учащихся;

- подбирать опоры, планы, схемы и т.п. для иллюстрации собственной диалогической речи.



#### 4. Мотивационные умения:

- мотивировать к дальнейшему совершенствованию знаний, навыков, умений, необходимых для формирования диалогической компетентности с учетом возрастных особенностей развития учащихся.

#### 5. Корректирующие-контролирующие умения:

- объяснять на французском языке собственные ошибки, допущенные в диалогической речи;

- объяснять на французском языке ошибки других, допущенные при диалогической речи с учетом их возрастных особенностей;

- оценивать собственное диалогическое высказывания и высказывания других с учетом их возрастных особенностей.

Детализация умений как составляющего компонента профессиональной диалогической компетентности будущих учителей французского языка на начальной ступени обучения позволяет нам сделать вывод о том, что основной целью формирования обозначенной компетентности является обеспечение студентов различным уровнем владения диалогической речью, т.е. организации высказывания в разных стилях, разных функциональных типах диалогов во время личностного и профессионального общения, игнорируя препятствия, связанные с собственным коммуникативным опытом и условиями коммуникации.

#### Бібліографічний список

1. Загальна психологія: підручник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. Київ, 2009.
2. Кузлякина Е.В. Развитие профессиональных коммуникативных умений у будущего учителя иностранного языка в ситуативно-направленном обучении иноязычному общению: на примере немецкого языка: дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2006.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / [Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін.]; За загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ, 2013.

**А.А. Вербицкий, В.Г. Калашников**

## Понятие «контекст» в категориальном строе психологической науки

В статье термин «контекст» представлен как важное понятие современных гуманитарных исследований. Предлагается ввести данное понятие в категориальный строй психологической науки. Раскрывается место понятия «контекст» в системе категорий психологии.

**Ключевые слова:** методология, категория, психологическая наука, контекст, психологический контекст, контекстуализм.

Как известно, познание мира человеком имеет результатом формирование комплекса категорий, включающего наиболее общие понятия, не сводимых к другим и не выводимых из других. Сам термин «категория» (от греч. *kategoria* – «высказывание», «признак») означает предельно общее, фундаментальное философское понятие, отражающее всеобщие, наиболее существенные закономерные связи и отношения бытия (природы, общества, человеческого мышления). Учение о категориях впервые разработал Аристотель, хотя это понятие использовал еще Платон. В дальнейшем категориальные схемы создавали схоласты, а позднее – Декарт, Локк, Кант, Гегель и другие философы [19, с. 251]. Категориями принято называть также фундаментальные понятия, задающие структуру научного знания в той или иной области [18, с. 472]. В частности, в отечественной психологии уже около полувека ведется работа по выделению такой системы категорий для психологического знания.

В 1971 г. М.Г. Ярошевский ввел понятие «*категориальный строй психологической науки*» в отличие от традиционного понятия об общепсихологических категориях, охватывающих всеобщие формы бытия и познания [20]. Занимаясь историей психологии, авторы рассмотрели причины рас-

пада некоторых психологических школ и течений и обнаружили, что их создатели ориентировались на один относительно изолированный, заведомо приоритетный для исследователей психологический феномен (так, бихевиоризм сосредоточился на анализе поведения, действия, гештальтпсихология – образа и т.д.). Иными словами, в ткани психологической реальности была выделена якобы единственная инвариантная «универсалия», ставшая основанием для конструирования общей психологической теории во всех ее ответвлениях [13, с. 8–9].

При изучении различных психологических направлений и школ М.Г. Ярошевский выделил четыре базисные категории, впервые введенные при характеристике категориального строя психологии – «образ», «мотив», «действие». Позже к ним добавились еще две – «переживание» и «субъект» [21]. В отечественной науке существует значительно число попыток построения системы категорий психологической науки (Л.М. Веккер, В.А. Ганзен, В.А. Богданов, Б.Ф. Ломов, Н.И. Рейнвальд, М.С. Роговин, Н.И. Чуприкова). Однако наиболее развернутыми стали разработки К.К. Платонова, А.В. Петровского, В.А. Петровского, М.Г. Ярошевского.

Категориально-понятийная система психологии, предложенная К.К. Платоновым, имеет вид семантического дерева, разветвляющегося от одной категории (психика) к следующим подкатегориям: формы психического отражения – память, эмоции, ощущения, мышление, восприятие, чувства и воля; психические явления – состояние и свойства личности; сознание – переживание, знание, отношение; личность – биопсихические свойства, особенности форм отражения, опыт, направленность, характер и способности; деятельность – цель, мотив, действие; развитие психики в филогенезе и онтогенезе, созревание, формирование [14, с. 53].

М.Г. Ярошевский, А.В. Петровский и В.А. Петровский уже на рубеже XX и XXI вв. предприняли новую попытку создания такой системы для психологической науки на основе системного подхода; их методологическая концепция получила название «Теоретическая психология». Как указывают сами авторы, «предметом теоретической психологии является саморефлексия психологической науки, выявляющаяся и исследующая ее категориальный строй (протопсихические, базисные, метапсихологические, экстрапсихологические категории), объяснительные принципы (детерминизм, системность, развитие), ключевые проблемы, возникающие на историческом пути развития психологии (психофизическая, психогностическая и др.), а также само психологическое познание как особый род деятельности» [13, с. 5].

В предлагаемой А.В. Петровским, В.А. Петровским и М.Г. Ярошевским категориальной системе теоретической психологии получил свое воплощение принцип системности, поскольку все категории, составившие «каркас» психологического знания, связаны между собой закономерными отношениями (сущности и явления, порождения, взаимодействия и т.п.). Авторы создают группы категорий пяти разных уровней (объединяя их в «вертикали»-кластеры: субстанциональность, направленность, активность, когнитивность, субъективность, событийность, действительность), а также внутри уровней (объединяя их в «параллели»-плеяды категорий: биоцентрические, протопсихологические, базисные психологические метапсихологические, социоцентрические).

Всего исследователи выделяют 35 сгруппированных таким двойным способом категорий: организм, индивид, «Я», личность, человек, нужда, потребность, ценность, идеал, метаболизм, рефлекс, действие, деятельность, свобода, сигнал, ощущение, образ, сознание, разум, избирательность, аффективность, переживание, чувство, экзистенция, синергия, сосуществование, интеракция, общение, соучастование, среда, предметность, персоносфера, эйкумена [12; 13]. При этом все создатели категориальных систем психологии указывают на возможность дальнейшего обогащения данного научно-психологического тезауруса.

В развитие этой тенденции мы постараемся показать, что существуют основания для признания собственного, специфического содержания термина «контекст» в психологической науке, что делает его незаменимым понятием категориального строя психологии. Очевидно, что любое самостоятельное понятие должно описывать реальность, не раскрываемую с должной полнотой ни в каком другом понятии. При этом требование известного методологического приема «лезвие (или бритва, скальпель) Оккама» «Не умножать сущности сверх необходимости» также является чрезвычайно важным. Этот принцип назван по имени средневекового английского философа-номиналиста У. Оккама, хотя он не формулировал его в явном виде, а лишь озвучил принцип достаточного основания, известный в логике со времен Аристотеля [19, с. 251].

В любом случае, это правило означает требование методологической экономии и запрещает произвольно вводить новые умозрительные сущности в научные и философские модели, если можно обойтись уже имеющимися. Однако настойчивость, с которой научная общественность в самых разных отраслях знания и в разных языках употребляет термин «контекст», наводит на вывод о его необходимости в научной лексике и научном дискурсе. Это понятие может обоснованно претендовать на

статус новой психологической категории, о чем один из авторов впервые заявил еще в начале 1980-х гг. [15].

Даже при самом беглом анализе становится ясно, что термин «контекст» получил широкое распространение в постмодернистской (и пост-постмодернистской, т.е., собственно, современной) гуманитарной литературе. В теоретическом плане преимущественно имело место прямолинейное перенесение смыслового содержания понятия «контекст» из лингвистики на основе аналогии между текстом и системой поведения человека, группы людей или функционирования целой культуры. В употреблении понятия «контекст» в гуманитарной «нелингвистической» литературе (психологической, социологической, философской и методологической) отчетливо прослеживаются *две тенденции*.

1. Это понятие может применяться как «служебное», когда требуется описать «фон», «среду», «ситуацию», «обстоятельства», «обстановку», «условия» и т.п., т.е. некоторое «пространство», которое *задает характеристики* включенного в них объекта *для субъекта-наблюдателя*. К ним примыкают термины, служащие для указания на специфичность восприятия изучаемого объекта, задаваемую уникальной *позицией самого наблюдателя* – это «точка зрения», «точка обзора», «позиция» («воспринимать с позиции»), «аспект» или «ракурс» исследования и т.п. Эти устойчивые словосочетания активно используются в научной лексике и именно с целью указать на тот теоретический контекст (парадигма, подход, концепция, теория), в котором данный исследователь воспринимает изучаемое явление.

Итак, термином «контекст» можно заменить значительное количество различных специальных терминов, что нередко и происходит в научных текстах. Однако такая экспансия словоупотребления размывает содержательное наполнение самого понятия «контекст» и противоречит самой сущности понятия «термин». Латинское слово *terminus* означает «граница», следовательно, слово как термин призвано отграничивать данное понятие от остальных, акцентируя присущий только ему оттенок значения или смысла. Поэтому необходимо указать на специфику понятия «контекст» как психологического термина, что мы и сделаем несколько позже.

2. Понятие «контекст» используется и как *самостоятельное* понятие, постепенно обрастающее новыми коннотациями, выходящими за пределы лингвистики и тесно связанными с той или иной предметной областью исследования. При этом изначально перенос понятия «контекст» из лингвистики в другие предметные области осуществлялся в качестве метафоры. Однако в последнее время метафора признается в каче-

стве полноправного способа познания, поскольку отражает сущность человеческого мышления (М. Джонсон, Дж. Лакофф, С.Ю. Деменский, С.С. Гусев, В.В. Петров, И.В. Полозова, В.А. Ротенберг и др.). На этой основе можно констатировать, что в качестве метода расширения тезауруса той или иной научной дисциплины метафора является одним из важнейших средств.

В частности, привлечение понятия «контекст» в психологию напоминает другие примеры обогащения методологии этой научной дисциплины из различных, в том числе весьма отдаленных от нее областей знания (включая и модели, и конкретные термины). Это такие дисциплины, как физика (рефлексология В.М. Бехтерева построена на основе механики, психоанализ З. Фрейда включал гидравлическую модель психики, теория поля К. Левина), химия (гештальт-модель психики К. Коффки, В. Кёлера), математика (топология в теории поля К. Левина, математические модели психических явлений В.В. Налимова, В.А. Лефевра, В.А. Петровского, позволяющие раскрыть их новые аспекты), биология (сравнительная психология, этология), кибернетика (компьютерная метафора психики в когнитивизме).

И здесь можно сделать два вывода. Во-первых, чем ближе область науки, тем легче, органичнее заимствуются из нее некоторая объяснительная модель и тем опаснее такое прямолинейное заимствование. Пример тому – социобиология вообще и так называемый социал-дарвинизм в частности, который возник в результате некритического переноса модели естественного отбора в сферу жизнедеятельности человеческого общества, т.е. законы социальной психики описывались исключительно в терминах этологии. Во-вторых, напротив, чем дальше друг от друга отстоят области исследования, между которыми происходит обмен или заимствование теоретических объяснительных моделей (но не эмпирических методов!), тем продуктивнее результат. Иллюстрацией этому тезису могут служить приведенные выше примеры методологических прорывов в результате заимствования схем, весьма далеких от гуманитарной проблематики наук.

Психологическая наука на протяжении всей истории своего существования постоянно обогащалась терминологией этих дисциплин; в качестве примеров можно привести такие понятия, как «механизм», «рефлекс», «гомеостаз», «гештальт», «экология», «карта», «схема», «сфера», «текст». Однако это понятия, которые используются в психологии преимущественно метафорически и не описывают собственно-психических явлений (за исключением понятия «гештальт»). Тем важнее превратить понятие «контекст» из очередной метафоры, лишенной психологического содер-

жания, в полноценный научный термин и даже одну из важных категорий психологической науки.

В психологию понятие «контекст» проникло из лингвистики в ходе изучения психологии языковых явлений и, шире, – семантических процессов психики. Термин «контекст» этимологически восходит к латинскому *contextus*, что означает «соединение», «сцепление», «тесная связь», «некое целое, связующее и объясняющее явления, факты, события» [17, с. 248]. Тем самым уже в самом слове акцентируются те связи, в которых находится некоторый фрагмент текста и которые необходимо учитывать для его понимания. Понятие «контекст» очевидным образом тесно связано с понятием «текст» – это явление и существует только как атрибут некоего текста. Слово «текст» происходит от латинского *textum*, что означает «ткань», «связь», «построение». Поскольку латинская приставка *con-* в данном слове означает объединение, общность, совместимость, то, по справедливому утверждению Е.Л. Доценко, это еще больше подчеркивает усложнение структуры и многообразия связей между некоторыми элементами [5, с. 29].

Соответственно своему лингвистическому происхождению, контекст долгое время определялся в психологии как текстовый феномен. Например, в словаре «Психология» под редакцией А.В. Петровского – как законченный в смысловом отношении отрезок письменной речи (текста), дающий возможность точно установить значение отдельных входящих в него слов и предложений. Контекст трактуется и как условие употребления конкретной языковой единицы в речи, ее конкретное языковое окружение, а в широком смысле – как ситуация общения. Под контекстом понимается и способ семантизации, раскрытия значения слова через содержание всего высказывания в целом [16, с. 173].

В «Большом психологическом словаре» под ред. Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко под контекстом также понимается «законченный в смысловом отношении отрывок текста, необходимый для определения смысла отдельно входящего в него слова или фразы. В широком смысле контекст включает также ситуацию, в которой текст создается и/или воспринимается» [1, с. 183]. Однако наряду с традиционным для лингвистики и психолингвистики в этом словаре приводится и второе значение данного понятия, отражающее расширяющуюся сферу употребления этого термина в психологии, где «...нередко употребляется выражение “социальный контекст”, “культурный контекст” “духовный контекст” для обозначения окружающей человека социальной среды, ситуации. Подразумевается, что понимание поведения личности невозможно вне учета актуального и прошлого контекста» [Там же]. Это приближает нас к собственно психо-

логическому пониманию контекста, хотя его сущность в данной словарной статье конкретно не раскрывается.

Благодаря усилиям одного из авторов данной статьи понятие «контекст» стало приобретать собственно психологическое содержание. В частности, в одном из фундаментальных психологических словарей это понятие приводится как в традиционной, так и в психологической его трактовке. В последнем случае под контекстом понимаются некоторые внешние и внутренние условия, формирующие состояние и обуславливающие определенные реакции человека или группы, выступающих в роли объекта исследования [2, с. 137].

Дальнейшая конкретизация психологического содержания этого понятия привела к его пониманию как научного теоретического конструкта, отражающего деятельность специфического семантического психического механизма, который обеспечивает означивание и осмысление всех фрагментов психических содержаний. Следовательно, контекст как психическое явление – это психическая семиотическая функция, способ упорядочения хаоса психических содержаний через посредство задания некоторой «системы координат», указывающей значение и смысл каждого из психических фрагментов.

В психологическом понимании контекст – это процессуальный феномен, и поэтому различные частные проявления контекста (текстовый фрагмент, условия общения, фоновые знания о социокультурной ситуации, прецедентные тексты и пр.) предстают не столько как разновидности этого явления, сколько как формы его объективации, раскрывающие разные грани этого психического процесса [3; 4]. Можно также сказать, что в терминах психосемантики контекст можно понимать и как семантическое поле, с учетом указанной процессуальности этого явления, это поле взаимодействия семантических единиц, порождающих новые единицы.

Кроме того, поскольку контекст является важнейшим психическим механизмом семантизации всего, что воспринимает субъект во внешнем и во внутреннем мире, велика его роль и в качестве методологического понятия. В этом отношении контекст представляет собой определенную эпистемологическую установку, указывающую на ограничения каждого конкретного способа интерпретации исследуемого объекта и требующую системной взаимодополнительности таких описаний. В психологии это приводит к построению многомерных моделей психики и конкретных явлений, в результате чего диалектически снимается противопоставление концепций различных психологических школ и направлений.

Вместо борьбы мнений (и самолюбий) возникает многогранное, объемное описание изучаемого явления, где «истинность» той или иной



модели определяется в соответствующем контексте, выступающем в качестве некоторой методологической системы координат. В этих целях для каждого исследователя необходимой становится рефлексия того, в каком именно методологическом контексте (теории, концепции, подхода) он описывает изучаемое явление. При таком понимании контекст как понятие может стать не только важной психологической категорией, но и категорией методологической, чье значение выходит далеко за рамки психологической науки.

В частности, философ И.Т. Касавин предложил линию развития контекстуализма как методологической программы исследований в философии [10]. Этот философский подход развивают в своих работах ряд западных исследователей: Дж. Дьюи, Д. Льюис, П. Коэн, И. Моррис, П. Унгер, С. Пеппер и др., – которые, как правило, рассматривают контекст как ситуацию или процесс, определяющие понимание и интерпретацию того или иного явления. В свою очередь, И.Т. Касавин рассматривает контекст в его широком значении как совокупность условий интерпретации различных культурных явлений и решения на этой основе познавательных проблем [11], т.е. как методологический термин.

Можно утверждать, что введение понятия «контекст» в категориальный строй психологии является одним из направлений реализации контекстуализма как общегуманитарной методологической программы, обогащающий эту сферу еще одним инструментом анализа. Фактически, понятие «контекст» уже выступает как общенаучная объяснительная категория, опора на которую открывает новые перспективы в научном познании и гуманитарной практике.

Продуктивность понятия «контекст» в качестве психологической категории проявляется, в частности, в успешном развитии научной школы знаково-контекстного обучения (контекстный подход) (А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева, Т.Д. Дубовицкая, Н.В. Жукова, М.Д. Ильзова, О.Г. Ларионова, В.Ф. Тенищева, Н.П. Хомякова, О.А. Шевченко, О.И. Щербакова и др.). В качестве психологической категории данное понятие может стать основой общепсихологического контекстного подхода. В настоящее время уже сформулированы принципы такого подхода [6; 7], проведена классификация контекстов [8], описан психологический метод контекстного анализа [8].

В терминах А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского понятие «контекст» относится к метапсихологическим категориям. В когнитивной сфере такой категорией они называют «сознание». Можно сказать, что это ядро некоторого множества категорий, которые также являются фундаментальными для психологии, прежде всего это значение и смысл.

Поскольку, как признается всеми исследователями в области лингвистики, семиотики, психологии и философии, контекст активно участвует в порождении значения и смысла, то его можно также отнести к тем когнитивным явлениям, которые составляют семиотическую (а значит, искусственную, – культурную) основу человеческого сознания.

Кроме того, как было показано нами ранее [3; 4], контекст представляет собой рекурсивный механизм, который находится в состоянии постоянного изменения, отталкиваясь от предыдущего состояния, порождает новый контекст. При этом рефлексия, составляющая основу функционирования сознания и самосознания человека, также работает на основе рекурсивного «самооборачивания» психики на свои содержания и процессы. Ранее уже была предложена контекстуальная модель сознания, которая, в частности, опиралась именно на механизм рекурсии [9]. Следовательно, категория «контекст» в категориальной схеме теоретической психологии занимает важное место в кластере категорий, относящихся к когнитивным феноменам, обеспечивающим функционирование сознания, среди которых – значение, смысл, рефлексия, самосознание.

Таким образом, изложенное позволяет прийти к выводу о необходимости введения понятия «контекст» в категориальный строй психологической науки. В заключение можно с уверенностью констатировать, что понятие «контекст» уже вошло в науку (в том числе в отечественную психологическую науку) де-факто в качестве одной из важных смысловых единиц. По нашему мнению, в настоящее время назрела необходимость для закрепления его де-юре в качестве необходимой психологической категории.

#### Библиографический список

1. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 3-е изд., доп. и перераб. СПб., 2006.
2. Вербицкий А.А. Контекст (в психологии) // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в 6 т. / Ред.-сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского. Т. 1. Общая психология / Под ред. А.В. Петровского. М., 2005. С. 137.
3. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Контекст как психологическая категория // Вопросы психологии. 2011. № 6. С. 3–15.
4. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. М., 2010.
5. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномен, механизмы, защита. 3-е изд., испр. и перераб. СПб., 2005.
6. Дубовицкая Т.Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2004.

7. Калашников В.Г. Контекстный подход как методологический проект в психологии // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Ярославль, 19–21 мая 2011. В 3 ч. / Отв. ред. А.В. Карпов. Ч. I. Ярославль, 2011. С. 69–73.
8. Калашников В.Г. Система психологических контекстов как методологическая основа контекстного подхода // Контекстный подход в психологии, педагогике и менеджменте: Межвуз. сб. научн. тр. / Научн. ред. А.А. Вербицкий, отв. ред. В.Г. Калашников. М., 2011. С. 20–26.
9. Калашников В.Г. Сознание: контекстный подход // Психология человека в современном мире. Материалы Всерос. юбилейной науч. конференции, посвящ. 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, г. Москва, 15–16 октября 2009 г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, И.А. Джидарьян, В.А. Барабанщиков и др. Т. 2. Проблема сознания в трудах С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, Л.С. Выготского. Проблема деятельности в отечественной психологии. Исследование мышления и познавательных процессов. Творчество, способности, одаренность. М., 2010. С. 24–30.
10. Касавин И.Т. Контекстуализм как методологическая программа // Эпистемология и философия науки. 2005. Т. VI. № 4. С. 5–17.
11. Касавин И.Т. Текст. Дискурс. Контекст. Введение в социальную эпистемологию языка. М., 2008.
12. Петровский А.В., Петровский В.А. Категориальная система психологии // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 3–18.
13. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология: Учеб. пособие. М., 2003.
14. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М., 1984.
15. Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы. Круглый стол // Вопросы психологии. 1981. № 3. С. 20–21.
16. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М., 1990.
17. Словарь иностранных слов. 11 изд., стереотип. М., 1984.
18. Философская энциклопедия в 5 т. Т. 2. М., 1962.
19. Философский энциклопедический словарь. М., 1983.
20. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. М., 1971.
21. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. 2-е изд. М., 1974.

В.Г. Степанов, А.И. Борисова

## Зрительное восприятие и изобразительное искусство

В статье представлены примеры развития и постижения законов зрительного восприятия через художественное творчество в истории изобразительного искусства, а также изучение процесса восприятия методами нейронаук. Обосновывается необходимость разработки методики обучения изобразительному искусству с учетом различия в восприятии право- и левополушарных людей.

**Ключевые слова:** художественное творчество, художественно-изобразительная деятельность, зрительное восприятие, межполушарная асимметрия, доминирующее полушарие мозга.

Человека называют «зрительным животным», 85–90% информации он получает через зрение. Важность этого анализатора видна уже из его анатомического строения. Морфологи называют глаза выдвинутой наружу частью головного мозга. Действительно, офтальмологи по состоянию сосудов глазного дна судят о состоянии сосудистой системы всего мозга.

При общей важности зрения индивидуальная значимость его разная: люди в своей познавательной деятельности имеют склонность к относительно большей опоре на разные анализаторы. В связи с этим выделяются типы: аудиальный (левополушарный), визуальный (правополушарный), кинестетический (правополушарный, с развитой моторной устремленностью). Визуальный тип особенно предпочтителен для представителей профессий, требующих развитой наблюдательности. Однако зрелищная культура, в силу указанной жизненной важности зрения для деятельности мозга, нужна всем людям в процессе познания и ориентировки в окружающей среде. Важно, что обучаясь изобразительному искусству, все люди приобретают не только навыки художественного творчества, но через постижение прекрасного в природе и людях развиваются духовно-нравственно и творчески. Академик Н.П. Бехтерева отмечала, что творчество – это важнейшее свойство и достижение мозга, возвышающее человека, дающее ему смысл и продуктивность деятельности, душевную удовлетворенность, целеу-

стремленность и долголетие [1]. В то же время творчество не терпит насилия и угасает при принуждении.

Все сказанное позволяет понять большое значение художественно-эстетической деятельности, в частности, изобразительной, не только для профессионалов: искусствоведов, воспитателей, школьных учителей и т.д., но и для всех детей, подростков и взрослых.

Художественно-изобразительную деятельность ученые исследуют с ранних форм ее появления, начиная с наскальных рисунков древнего человека. Начала современного академического искусства заложены в культуре античной Греции и Рима, причем многие тайны мастерства той эпохи не раскрыты до сих пор.

Значительный вклад в понимание закономерностей живописи внесли гениальные художники Возрождения. Они выступали не просто как непревзойденные творцы-созидатели, но и как открыватели тайн законов восприятия и изображения цвета, формы, пространства. Многие из них и сегодня являются учителями для молодых художников. Достаточно обратиться к картинам и научным трудам Л. да Винчи по искусству [3]. Читая их, кажется, что они написаны с современных теоретических позиций. На самом же деле это искусствоведение органически впитало многие идеи Л. да Винчи. Описанные им приемы развития зрительного восприятия у живописцев совпадают с особенностями деятельности людей так называемого художественного типа по И.П. Павлову, подтверждаются и развиваются нынешними научными исследованиями о мозге.

Нельзя не сказать о достижениях Рембрандта в понимании и раскрытии светотени. Всемирно признано высокое мастерство в передаче субъективности человеческого восприятия окружающего мира французскими импрессионистами и постимпрессионистами.

Создатель абстрактного искусства В. Кандинский сам является инициатором и разработчиком психологических проблем визуального искусства [10]. Сальвадор Дали подходит к осмыслению процесса творчества с позиций психоаналитической теории З. Фрейда. Он пишет картины, пробуждаясь ото сна и по непосредственным от него впечатлениям [7]. Еще до нейронаучных исследований он дает описание некоторых приемов восприятия, найденных в процессе своего личного творчества, характерных для правополушарных людей.

В наше время происходит значительное углубление и переосмысление понимания иконописи, в частности русских школ, изобразительного искусства народов мира, детских рисунков с их непосредственностью и эмоциональной силой. Последнее заставляет при обучении детей рисованию в детском саду и школе не подавлять, а давать проявляться

их спонтанному творчеству. В этой связи хочется отметить понимание важности изобразительной деятельности для общего всестороннего и гармоничного развития ребенка, отмеченной в содержании примерной основной программы дошкольного воспитания «От рождения до школы» (под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой).

Развитие научного знания приводит ко многим открытиям свойств и механизмов зрения и процесса восприятия видимого мира. И. Гете создает свою научно-разработанную теорию цветовосприятия, имеющую хождение и сегодня. Фундаментальное значение имеют труды Г. Гельмгольца о физиологии органов чувств, в том числе зрения [5]. Для наших исследований особый интерес имеет его рассмотрение восприятия как бессознательного умозаключения. Труды Гельмгольца направили последующих исследователей на изучение взаимосвязи восприятия и мышления. Решению этой задачи значительное внимание уделял А. Бине, выделивший 6 интеллектуальных типов: 1) сознательный и бессознательный, 2) объективный и субъективный, 3) практический и литературный [2]. Он же собрал значительный материал об особенностях наблюдения у детей, который использовал при составлении тестов.

Учение Бине имело широкий научный резонанс. Э. Мейман дал данным своего предшественника собственное толкование и добавил к ним теории стадий наблюдения Штерна [11]. В результате исследований авторов настоящей статьи становится понятно, что выделение указанных выше типов восприятия имеет свои объективные основания. Но эти типы, как теперь стало ясно, следует свести к двум: левополушарному (относительно более аналитическому и объективному) и правополушарному (в большей степени синтетическому и субъективному).

Большой вклад в изучение проблем мозговых механизмов зрения внесли представители гештальтпсихологии [6]. Они критиковали и не признавали возникшего ранее направления ассоциативной психологии, к которой позднее фактически примкнул И.П. Павлов. Экспериментально-теоретические исследования В.Г. Степанова показывают, что между этими весьма известными научными направлениями нет принципиальной несовместимости. Глубокое изучение процесса восприятия современными методами нейронаук показывает, что правое полушарие при создании зрительных образов во многом характеризуется принципом целостности (гештальтпсихология), а левое – ассоциативно-действующим. Это важно иметь в виду при разработке методик обучения детей и взрослых изобразительному искусству.

В школьном образовании сложились две принципиально отличные системы обучения изобразительному искусству. Первая из них

опирается на ассоциативный прием усвоения основ академического изобразительного искусства (В.С. Кузин), а инновационные методики Б.М. Неменского в значительной степени предполагают глубинное, целостное, эмоционально-личностное восприятие окружающей действительности и предметов искусства. Это суждение является одним из краеугольных в нашем методологическом подходе к проблеме развития изобразительных способностей подростков. Для них особенно важен учет особенностей развития целостного и детализирующего восприятия в их комплементарном единстве.

Складывавшаяся и бурно развивавшаяся отечественная психология в России начала XX в. при самом своем зарождении совершила громкие эпохальные открытия, которые до сих пор сказываются на направлении мировой науки в области изучения проблемы «мозг и поведение» (в частности, в США). Удивительно, что это произошло в необычайно трудный, «разломный» период мировой истории. Речь идет о И.М. Сеченове, И.П. Павлове, В.М. Бехтерева и К.Н. Корнилове.

Сеченов широко известен своими работами по исследованию закономерностей рефлекторной деятельности мозга. Для нас он особенно интересен своими описаниями реакций детального видения и схватывания, названия которых мы использовали в своих первоначальных научных исследованиях зрительного восприятия. Он занимался также интересующей нас проблемой применения данных фундаментальных психофизиологических исследований к области обучения и воспитания людей.

В контексте нашей статьи очень важно отметить учение И.П. Павлова о художественном и мыслительном типах людей. Приведем соответствующую цитату из его работы: «Жизнь отчетливо указывает на 2 категории людей: художников и мыслителей. Между ними резкая разница. Одни – художники во всех родах: писатели, музыканты, живописцы и т.д. – захватывают действительность целиком, сплошь, сполна, живую действительность без всякого дробления, без всякого разъединения. Другие – мыслители – именно дробят ее и тем самым как бы умерщвляют ее, делая из нее какой-то временный скелет, и затем только постепенно собирают ее части и стараются их таким образом оживить, что вполне им все-таки не удается» [12, с. 214].

Характеристика И.П. Павлова этих двух типов личностей дает научный ключ к пониманию механизмов творчества не только известных и всем понятных представителей привычной для широкой аудитории живописцев предметно-реалистического искусства (художественный тип), но и авангардистов из разнообразных течений аналитической изобразительной

направленности (мыслительный тип). Они доводят представления о реальных предметах до их «скелета», по выражению И.П. Павлова, а то и до полной потери предметности. Примером первого может явиться конструктивизм Пикассо, а второго – абстракционизм В. Кандинского и К. Малевича. Мы согласны с мнением ряда ученых, увидевших в этих типах догадку великого физиолога о тогда еще неизвестных право- и левополушарных людях. Очевидно, что «художники» – выраженно правополушарные личности, а «мыслители» из живописцев сильно тяготеют к левополушарности.

И.П. Павлов и В.М. Бехтерев выступили в 1920-х гг. оппонентами в дискуссии против психолога-экспериментатора К.Н. Корнилова. Они представляли собою позиции так называемой «рефлексологии», а их противник противопоставил им свою теорию реактологии [11]. Для нас примечательно, что Корнилов в своей монографии первым экспериментально выделил и описал на материале 8000 испытуемых лиц с замедленной и быстрой реакцией в комбинации с некоторыми другими особенностями. Этот феномен затем отмечался в лабораторных заданиях по психологическим практикумам, но теоретически не был отмечен. В середине XX в. стали изучать симультанный и сукцессивный типы восприятия (М. Шехтер). Ныне понятно, что это одни из важных различий межполушарной латеральности: симультанность присуща правополушарным, а сукцессивность – левополушарным людям.

Е.И. Игнатьев, один из учеников Корнилова, был ведущим специалистом по экспериментально-теоретическому изучению изобразительной деятельности школьников [9]. Он также указал на два типа зрительного восприятия. Вместе с представителем технической кибернетики В.А. Махониным Игнатьев организовал моделирующий внутренние механизмы зрения эксперимент на оптико-электронной установке [7], который проводил один из авторов этой статьи, а затем аспиранты Э.Н. Алферова, Л.А. Ивлева и М.М. Котлярова.

В результате серии экспериментов на указанной технической установке В.Г. Степанову удалось обнаружить и описать внутренние психологические механизмы создания человеком зрительного образа воспринимаемого предмета. До этого зрительная асимметрия характеризовалась лишь через феноменологические проявления, в качестве перцептивной деятельности (Б. Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др.). Кроме того, методом возрастных срезов были выделены возрастные и индивидуально-типологические особенности зрительного восприятия школьников и взрослых. Позже автор проведет лонгитюдинальное исследование школьников в течение 10 лет обучения их в начальной и средней школе. В 1960-х гг. он организует



исследование восприятия людьми снимков лунной поверхности, где также обнаружилось проявления индивидуально-типологических особенностей зрительного восприятия. В качестве одной из методик используется методика «срезов» Е.И. Игнатьева.

Начиная с 1990-х гг. Степанов вместе со своими аспирантами и дипломниками проводит исследования по выявлению особенностей эффективного преподавания право- и левополушарным учащимся ряда учебных предметов (русского и иностранного языков, математики, истории, изобразительного искусства). Выявляются различия в восприятии право- и левополушарной рекламы подростками. Впервые подробно описывается влияние функциональной асимметрии на выбор и овладение профессиями, в частности, «зрительскими» [15]. Эти работы создали предпосылки для формирования нового научного направления – нейропедагогики.

Через несколько лет после начала наших исследований, в 1960-х гг., американский ученый Р. Сперри в своих опытах, имевших характер мировой сенсации, тоже получил подобные нашим представления о внутренних механизмах создания образов человеком. Он работал с больными людьми, с так называемым «расщепленным» мозгом. Но самое главное в том, что он показал оперативным путем прямую связь этих когнитивных способов приема и переработки информации с преимущественной опорой на одно из двух полушарий головного мозга человека с его индивидуально-типологической избирательностью [16]. Под влиянием этих экспериментальных данных Б. Эдвардс разработала и применила в одном из американских колледжей свой метод преподавания, который она назвала «рисование правым полушарием» [16]. Он оказался очень эффективным: все учащиеся овладели рисовальными навыками, а некоторые обнаружили незаурядные изобразительные способности за 2–3 месяца вместо положенных 2 лет. Суть этого метода заключается в том, что используя специальные упражнения и задания, педагог активизирует у обучающихся прежде правое полушарие мозга, «усыпив» на время бдительность левого аналитического полушария. Плодотворность этой методики подтвердилась в преподавательской деятельности А.И. Борисовой со старшеклассниками в процессе обучения основам рисунка. Система обучения Э. Бетти нацелена на освоение графических методов реалистического изображения, что соответствует данному возрасту.

В процессе изучения изобразительного искусства в школе недостатки существующей системы особенно явно обнаруживаются в работе с подростками. Не случайно этот возрастной этап называется в психологии

этапом кризиса детского изобразительного творчества. С.Е. Игнатьев, современный исследователь детского рисунка, анализируя закономерности изобразительной деятельности детей 5–6 классов, отмечает, что сознательное конструктивное построение при рисовании с натуры появляется лишь в отдельных случаях и то в условиях специализированного обучения [9]. Л.С. Выготский в свое время также указывал на то, что рисование по наблюдению, реальное изображение предмета доступно не всем детям в равной степени.

В этой связи немаловажный интерес для нас представляет творчество и психологические исследования В.В. Кандинского, направленные на выявление закономерностей воздействия произведения искусства на человека. Кандинский ориентировался на выявление средствами искусства эмоционального состояния человека и выяснения роли подсознания в творческом процессе. В его работах главный выразительный смысл переносится на колористическую и композиционную драматургию. Она осуществляется фактически средствами чистой живописи, особенно возможностями линии, пятна, каждого отдельного цвета и их сочетаниями.

Художник словно демонстрирует в наглядных формах сложную грамматику художественного произведения, будто решает задачи на равновесие, гармоничное соотношение частей. Вместе с тем Кандинский одухотворяет геометрию. В своей книге «Точка и линия на плоскости» он выясняет характер поведения разных средств художественной выразительности, способы их воздействия на зрителя и особенности зрительского восприятия.

По мнению В. Кандинского, художник является творцом, который хочет и должен выразить свой внутренний мир. И в этом случае выбор гармонии форм и цвета исходит, по выражению, Кандинского «из принципа внутренней необходимости».

Не всем и не в равной степени доступно абстрактное искусство. Рассуждая на эту тему, Кандинский пишет: «Не следует ли нам вообще отказаться от предметного, рассеять по ветру запасы его, лежащие в кладовых, и выявить только чисто абстрактное? Таков встающий перед нами вопрос, который путем обсуждения совместного звучания обоих элементов формы (предметной и абстрактной), сразу же наталкивает нас на ответ. Как каждое произнесенное слово (дерево, небо, человек) порождает внутреннюю вибрацию, так и каждый образно изображенный предмет. Лишить себя этой возможности вызывать вибрацию означало бы уменьшить арсенал наших средств выражения. Во всяком случае, сегодня это так» [10, с. 55].

Мы же сейчас, опираясь на исследования В.Г. Степанова об индивидуально-типологических особенностях восприятия, можем утверждать, что абстрактное искусство более доступно левополушарным людям, в то время как предметно-образное – правополушарным.

В школьной практике, с учетом того, что возрастная динамика функциональной организации мозга проявляется не только в латерализации психических функций, но и в становлении механизмов межполушарного взаимодействия, что положительно сказывается на развитии личности в целом, важно, с опорой на доминирующее полушарие, необходимо стараться развивать и другое. В этом плане использование выразительных средств реалистического (предметного) и абстрактного (беспредметного) искусства обогащает процесс восприятия и самостоятельного творчества детей.

Проблемы искусства, художественного творчества, психологии воображения и восприятия были всегда актуальны для Л.С. Выготского. Свои взгляды по этим проблемам он изложил в «Психологии искусства», развивая их впоследствии в «Педагогической психологии» и в очерке «Воображение и творчество в детском возрасте».

Его вывод о том, что основа эстетической реакции – катарсис – есть развоплощение содержания формой искусства, подчеркивает роль художественной формы в процессе восприятия произведения искусства. Рассуждая о проблеме обучения изобразительному искусству, Л.С. Выготский указывал как на главную опасность в эстетическом воспитании детей на то, что «эстетика на службе у педагогики всегда исполняет чужие поручения и, по мысли педагогов, должна служить путем и средством для воспитания познания, чувствования или моральной воли» [4, с. 224]. Исходя из этого, следует избегать широко практикуемых толкований произведений искусства, разъяснения того, «что хотел сказать художник», при котором зритель видит только то, что изображено на картине, не обращая внимания на то, что в ней выражено, – на художественную форму построения этого материала.

Наш опыт показывает, что научиться восприятию выразительности композиции и колорита помогают произведения абстрактного искусства, которые и представляют собой в чистом виде «грамматику композиции» и «азбуку живописи».

Способность воспринимать содержательность художественной формы может формироваться на занятиях изобразительным искусством через освоение средств художественной выразительности, через анализ и моделирование композиции картины, построение отношения форм, величин,

сочетаний цветов, используя при этом обобщенные абстрактные формы, различные материалы и техники.

Конечно, учителю необходимо продумать методику уроков, систему упражнений, чтобы язык форм и красок стал для детей живым средством художественного выражения, а встреча с абстрактным искусством – новым откровением. Следует помнить при этом, что восприятие такого искусства связано не только со словесно-логическим, но и с интуитивным мышлением, а воздействие его на человеческую психику тонко и многогранно.

#### Библиографический список

1. Бехтерева Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни. М., 2013.
2. Бине А. Психология умозаключения на основании экспериментальных исследований посредством гипноза. М., 1984.
3. Винчи, да Л. Избр. М., 1952.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996.
5. Гельмгольц Г. Научное и философское исследование зрения // Соч. Гельмгольца. СПб., 1897. № 4.
6. Гештальтпсихология. В. Келер, К. Коффка. М., 1998.
7. Дали С. Тайная жизнь Сальвадора Дали. М., 1996.
8. Игнатьев Е.И., Махонин В.А. Электронная экспериментальная установка для исследования зрительного восприятия // Вопросы психологии. 1960. № 2. С. 147–150.
9. Игнатьев С. Е. Закономерности изобразительной деятельности детей. М., 2007.
10. Степанов В.Г., К.М. Корнилов – основоположник отечественной материалистической психологии (ученый, организатор, педагог) // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2014. № 1. С. 5–15.

**С.В. Гавриленкова**

## Проблема исследования в психологии личностных факторов депрессивных расстройств

В статье отражены основные взгляды на возникновение депрессии в историческом контексте, рассмотрены личностные факторы, влияющие на возникновение депрессивного расстройства, перечислены современные модели связи личностных дисфункций и депрессивных расстройств.

**Ключевые слова:** депрессия, личностные факторы возникновения депрессии, личностные дисфункции.

По данным Всемирной организации здравоохранения, во всем мире от депрессии страдает более 350 млн человек различных возрастных групп (Информационный бюллетень № 369, 2012 г.) [6]. Около 7% населения европейского региона страдают серьезной депрессией, если учитывать более легкие формы депрессии и тревожные состояния, то эта цифра возрастет до 25% [9]. Необходимо отметить, что показатели распространенности депрессий возрастают не только среди лиц среднего возраста, но также достаточно часто встречаются в детском, подростковом и пожилом возрастах [1; 4; 11].

Высокая распространенность и значительное «омоложение» депрессии создает необходимость изучения личностных факторов, связанных с возникновением депрессии и влияющих на ее динамику.

Впервые интерес к личностным факторам, оказывающим влияние на развитие депрессии, возник в рамках психоаналитического подхода (К. Абрахам, З. Фрейд). В результате своих исследований К. Абрахам пришел к выводу, что страдающие депрессией характеризуются комплексом определенных черт, а именно: враждебностью, недоброжелательностью. У таких людей отмечают зависть в сочетании с пассивностью, у

них обнаруживается повышенная требовательность. Позднее К. Абрахам отмечал тесную связь между разочарованием в любви и началом депрессии [8].

3. Фрейд в своей работе «Печаль и меланхолия» выделяет четыре условия, которые влияют на развитие меланхолии:

1) наличие детской травмы – разочарование в раннем объекте привязанности или ранняя утрата;

2) выбор объекта привязанности на нарциссической основе (видение в других самого себя, а не отдельного человека, в сочетании с очень сильной привязанностью к объекту);

3) мнимая или реальная утрата объекта либидо;

4) перенос гнева и ненависти на собственное «Я», что обусловлено нарциссическим выбором объекта, когда определенные части «Я» были слиты с объектом, в результате чего чувства, адресованные разочарованному человеку, переносятся на собственное «Я».

Представление З. Фрейда о психологических механизмах депрессии послужили импульсом большому количеству теоретических и эмпирических исследований данной проблемы. К наиболее значимым можно отнести следующие из них:

1) исследования, изучающие взаимосвязь между депрессией и подавленной агрессией, враждебностью, гневом;

2) исследования роли утрат и других стрессовых событий в раннем детстве как фактора для депрессивного реагирования во взрослом возрасте;

3) исследование характера желаний и притязаний как личностных факторов депрессии [10].

В дальнейшем психоаналитическая теория отходит от восприятия депрессии как «болезни агрессивности». С развитием теории объектных отношений и Эго-психологии внимание психоаналитиков акцентируется на проблеме самооценки и ее колебания. Также в межличностных отношениях людей, страдающих депрессией, были отмечены трудности в автономности и установления близости с другими людьми [8].

На современном этапе развития психоанализа особый интерес представляет концепция американского исследователя С. Блата, который выделяет две формы депрессии, тесно связанные с определенными личностными факторами: анаклитическую, связанную с межличностной зависимостью, и интроективную, связанную с высоким самокритицизмом [8].

Большая работа по выявлению личностных факторов, способствующих возникновению депрессии, была проведена в рамках когнитивного подхода. Когнитивный подход к изучению депрессии предполагает

задействованность ряда когнитивных процессов, таких как когнитивные искажения, автоматические мысли, глубинные убеждения, образующие когнитивную схему [7–9].

Наиболее интересна концепция «когнитивной уязвимости», которая связывает депрессию с наличием депрессогенных схем, формирующихся в детском опыте и активирующихся под влиянием соответствующих жизненных событий.

В рамках этой концепции А. Бек выделяет две основные темы в центральных убеждениях депрессивных личностей: «тему беспомощности» (некомпетентности, несостоятельности) и «невозможность быть любимым» [7–9].

Содержание негативных когнитивных схем тесно связано с личностными характеристиками индивида. А. Бек описал два базисных типа личности – «социотропный» и «автономный», аналогичных анаклитическому и интроективному типам в классификации С. Блата [8].

В конце 1980-х гг. в США состоялась конференция, посвященная проблемам личностных дисфункций при депрессивных расстройствах, по результатам которой была создана рабочая группа, выделившая ряд концептуальных моделей связи личностных дисфункций и депрессивных расстройств.

1. Модель общей причинности основана на утверждении о том, что личностные дисфункции и депрессивные расстройства являются независимыми друг от друга клиническими феноменами. Однако развиваются они одновременно и обусловлены одной причиной. Как правило, в качестве общей причины этих независимых состояний рассматриваются биологические процессы.

2. Модели спектра рассматривают личностные аномалии и депрессию как различные, но взаимосвязанные фазы одного и того же процесса. В рамках этих моделей было выдвинуто предположение, что одно нарушение предшествует другому, т.е. одно нарушения является более ранней фазой или менее развитой формой другого нарушения.

Выделяются два типа моделей:

- модели «аффективного спектра» считают первичным по отношению к личностным дисфункциям аффективное расстройство, т.е. углубление и длительность аффективных нарушений приводит к депрессии;

- модели «характерологического спектра», напротив, считают депрессию вторичной по отношению к личностным особенностям, с этой точки зрения, усиление личностных дисфункций может провоцировать развитие депрессивных проявлений.

3. Предиспозиционные модели, или модели уязвимости, рассматривают одно состояние, чаще всего это личностные черты, которые являются специфическим фактором риска или некоторым условием для возникновения депрессии.

4. Патопластические модели рассматривают депрессивные расстройства и личностные дисфункции как явления, имеющие разные причины, но подчеркивают, что совпадая во времени, одно расстройство может в значительной степени повлиять на тяжесть и длительность другого расстройства. Клинические исследования, проводимые в рамках этого подхода, показали, что личностные дисфункции оказывают существенное влияние на клиническую картину и течение депрессии. Также необходимо отметить, что опыт тяжелой депрессии оказывает влияние на личность, изменяя личностное функционирование.

5. Модели осложнения концентрируют внимание на этапе выздоровления, отмечая, что опыт тяжелой депрессии оказывает существенное влияние и ведет к достаточно стойким изменениям личности [2; 3].

Важно отметить, что выделение данных моделей носит достаточно условный характер. Сложность заключается в недостаточной четкости границ между вышеперечисленными моделями, а также в том, что каждая из вышеприведенных моделей достаточно трудна для эмпирической проверки, что говорит о необходимости продолжения работы по теоретическому анализу, классификации и эмпирическим исследованиям различных подходов в данной области.

Таким образом, несмотря на длительный период исследований проблемы связи личностных характеристик и возникновения депрессии, данная проблема недостаточно изучена, поэтому необходимо восполнить недостаток ясности в вопросах о взаимосвязи личностных факторов и возникновения и динамики депрессии.

#### Библиографический список

1. Возрастные особенности клиники и течения депрессии у детей и подростков // Научный центр психического здоровья. Федеральное государственное бюджетное научное учреждение. Официальный сайт. URL: <http://www.psychiatry.ru/lib/1/book/38/chapter/16> (дата обращения: 12.03.2015).
2. Гаранян Н.Г. Депрессия и личность: обзор зарубежных исследований. Ч. I // Социальная и клиническая психиатрия. 2009. № 1. С. 79–89.
3. Гаранян Н.Г. Депрессия и личность: обзор зарубежных исследований. Ч. II // Социальная и клиническая психиатрия. 2009. № 3. С. 80–92.
4. Голубева Н.И. Депрессивные расстройства в младенческом и раннем детском возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.



5. Депрессивные расстройства в Европе // Всемирная организация здравоохранения. Европейское региональное бюро. URL: <http://www.euro.who.int/ru/countries/tajikistan/news/news/2012/10/depression-in-europe> (дата обращения: 12.03.2015).
6. Депрессия. Информационный бюллетень № 369. Октябрь 2012 г. URL: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs369/ru/> (дата обращения: 12.03.2015).
7. Карсон Р., Батчер Дж., Минека С. Анормальная психология. СПб., 2004.
8. Клиническая психология / Под ред. А.Б. Холмогоровой. М., 2013.
9. Клиническая психология / Под ред. М. Пере, У. Бауман. СПб., 2007.
10. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М., 1984.
11. Романовская М.В. Роль индивидуально-личностного фактора при затяжных депрессивных расстройствах: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004.

**А.Я. Абкович**

## Некоторые особенности познавательного развития детей с церебральным параличом

В статье представлены результаты экспериментального изучения пространственных представлений дошкольников с детским церебральным параличом, анализируются особенности формирования представлений о пространстве в зависимости от локализации мозгового поражения. Автор отмечает необходимость систематической коррекционной работы, направленной на формирование пространственных представлений у детей с церебральным параличом.

**Ключевые слова:** дети с церебральным параличом, особенности познавательного развития детей с церебральным параличом, пространственные представления детей с церебральным параличом, локализация мозгового поражения при детском церебральном параличе.

В последние годы ситуация в сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья претерпевает значительные изменения: сформирована нормативно-правовая база специального образования, планомерно расширяются новые формы обучения и воспитания детей с нарушениями развития, такие как инклюзивное и дистанционное образование. На фоне развития инклюзивного образования, вступления в силу положений Закона об образовании и утверждения Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ОВЗ особо важной проблемой, требующей незамедлительного решения, является создание в образовательных организациях специальных образовательных условий для детей с нарушениями развития различных категорий.

Наиболее остро данная проблема стоит перед образовательными организациями, принимающими на обучение детей с тяжелыми нарушениями развития, в том числе с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Среди патологий опорно-двигательного аппарата значительное место занимают заболевания, непосредственно связанные с органическим поражением центральной нервной системы на ранних сроках онтогенеза. По данным И.Ю. Левченко и О.Г. Приходько, до 89% всех детей с с нарушениями опорно-двигательного аппарата составляют дети с детским церебральным параличом (ДЦП) [1].

Детский церебральный паралич – сложное полиэтиологическое неврологическое заболевание, причиной которого является раннее органическое поражение центральной нервной системы. Поражение это носит мозаичный характер, что определяет сложную структуру нарушений: сочетание двигательных проблем с недостаточностью корковых функций.

При включении ребенка с ДЦП в образовательный процесс обязательным условием успешности является создание специальных условий и систематического, адекватного, непрерывного комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения. К необходимым специальным условиям относятся: наличие безбарьерной архитектурной среды; соответствующее кадровое обеспечение; специальное программно-методическое обеспечение, учитывающее операционально-деятельностные возможности ребенка; возможность соблюдения ортопедического режима; наличие специальных приспособлений и техники; возможность комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения ребенка; организация целенаправленной работы с родителями детей с ДЦП.

Следует понимать, что дети с ДЦП представляют собой крайне неоднородную группу и что не существует жесткой корреляции между тяжестью двигательных, речевых и интеллектуальных нарушений. Для каждого конкретного ребенка с ДЦП приведенные выше категории специальных образовательных условий должны реализовываться в различном качестве и объеме в зависимости от его психофизических особенностей.

В рамках *психолого-педагогического сопровождения* школьников с ДЦП в процессе обучения необходима коррекционная работа учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, специалиста по лечебной физической культуре, социального педагога.

Одной из наиболее важных задач учителя-дефектолога в работе с обучающимися с ДЦП является диагностика и коррекция нарушений познавательной деятельности. Специалисты разного профиля, разрабатывающие методы лечения и обучения таких детей (К.А. Семенова, Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова, Р.Д. Бабенкова, Н.В. Симонова, Э.С. Калижнюк,

И.И. Мамайчук, И.Ю. Левченко, Г.В. Кузнецова, О.В. Титова), отмечают в структуре нарушений познавательной деятельности у детей с ДЦП недостаточную сформированность пространственных представлений.

Развитие пространственных представлений играет большую роль в процессе социальной адаптации ребенка и лежит в основе успешного овладения учебной деятельностью (счетом, чтением, письмом, в том числе с использованием компьютерных технологий). Сформированность пространственных представлений у детей во многом определяет дальнейшие возможности и перспективы их развития и обучения. Поэтому в процессе организации комплексного психолого-педагогического сопровождения образования детей с ДЦП дошкольного и младшего школьного возраста важной задачей является диагностика, формирование и коррекция пространственных представлений (И.Ю. Левченко, О.В. Титова) [1; 3; 4].

Эмпирическое исследование пространственных представлений дошкольников с ДЦП с разной сторонностью мозгового поражения проводилось с помощью специального комплекса диагностических заданий, составленного на основе методических разработок И.Ю. Левченко, О.В. Титовой, И.А. Филатовой и др. Все задания рассчитаны на детей 4–6 лет, а также могут использоваться при обследовании детей школьного возраста с выраженными отклонениями в интеллектуальном развитии. Он включает основные категории знаний о пространстве и учитывает онтогенетическую этапность их формирования. При разработке диагностического комплекса были поставлены следующие задачи.

1. Изучить состояние элементарных пространственных представлений дошкольников с ДЦП, понимание ими некоторых пространственных отношений между предметами и их умение ориентироваться на ограниченной плоскости.

2. Выявить особенности пространственных представлений дошкольников с церебральным параличом.

3. Определить влияние локализации мозгового поражения на формирование пространственных представлений у детей изучаемой категории.

Диагностическая программа предполагает проведение изучения пространственных представлений дошкольников с ДЦП в несколько этапов. Каждый этап состоит из нескольких серий заданий, предметом изучения которых являются:

- ориентировка в схеме собственного лица и тела;
- ориентировка в направлениях пространства;
- понимание удаленности предмета и его местоположения;
- понимание пространственных отношений между предметами;

- умение ориентироваться на плоскости.

Обработка полученных данных проводится с использованием метода количественно-качественного анализа на основе 5-балльной оценочной шкалы. Оценка выставляется за каждое задания, потом высчитывается средний балл за этап и итоговый средний балл.

В исследовании в рамках апробации предлагаемой диагностической программы приняли участие дети в возрасте от 4 до 6 лет с различными формами церебрального паралича в разной степени тяжести. У части детей отмечались более выраженные нарушения мышечного тонуса и контрактуры в суставах правых конечностей, что свидетельствует о локализации органического поражения в левом полушарии головного мозга. Эти дети в качестве ведущей использовали левую руку.

По результатам исследования разного рода недостаточность пространственной ориентировки отмечена у 100% участников эксперимента.

Исходя из поставленной в рамках исследования задачи по выявлению влияния сторонности поражения на формирование пространственных представлений у детей изучаемой категории, все участники эксперимента были разделены на две группы: в первую группу вошли дети, использующие в качестве ведущей левую руку, во вторую – использующие правую руку.

При выполнении заданий I этапа значимых различий между детьми обеих групп не наблюдалось. Анализ показал, что уровень ориентации в правой и левой стороне своего тела у детей обеих групп почти одинаковый. Также нет существенных отличий при ориентации в направлениях *правое и левое* у напротив сидящего. Но сравнение общей суммы баллов по группам показывает, что у дошкольников с ведущей правой рукой ориентировка в схеме лица и тела и направлениях пространства сформирована несколько лучше, чем у детей с ведущей левой рукой (рис. 1).

Результаты выполнения заданий II этапа показали, что дети из обеих групп хорошо справились с заданиями, но тем не менее у дошкольников с ДЦП с ведущей правой рукой восприятие удаленности предмета и его местоположения формируется легче/быстрее, чем у детей с ведущей левой рукой (рис. 2).

Сравнительный анализ результатов выполнения заданий III этапа выявил разницу в уровне сформированности ориентировки в пространственных отношениях между предметами у детей с разной сторонностью поражения (рис. 3). Дети второй группы были явно более успешны при выполнении заданий этого этапа.

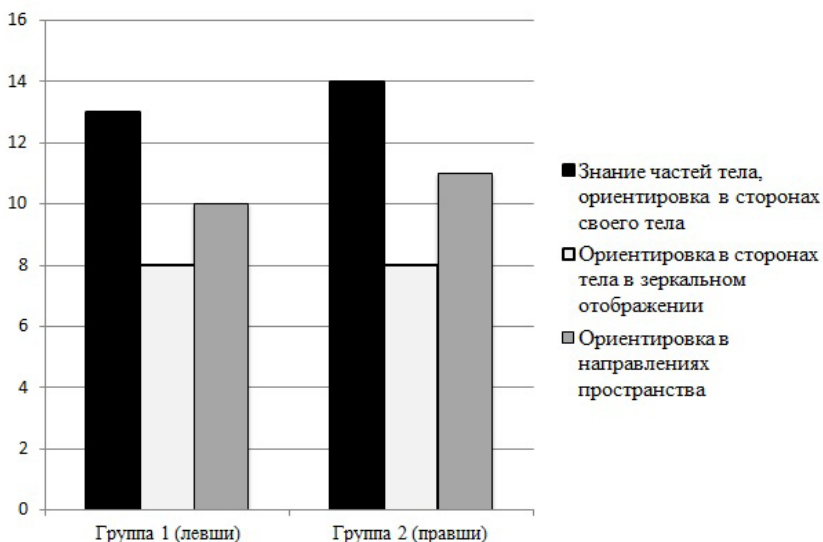


Рис. 1. Результаты исследования ориентировки в схеме лица и тела и направлениях пространства

Результаты, полученные на IV этапе обследования, показывают, что дети с ДЦП, имеющие разную сторонность поражения, справились с заданиями почти одинаково, дети с ведущей левой рукой даже несколько лучше (рис. 4).

Полученные в результате анализа данные позволяют предполагать, что сторонность поражения оказывает влияние на процесс формирования представлений о пространстве у дошкольников с ДЦП. Участники эксперимента, имеющие левую ведущую руку, показали более низкий уровень развития пространственных представлений по сравнению с участниками эксперимента, имеющими ведущую правую руку (рис. 5).

Итак, проведенный эксперимент позволил выявить уровень сформированности пространственных представлений у дошкольников с ДЦП и сравнить результаты, полученные по итогам выполнения заданий детьми, имеющими разную сторонность поражения.

Известно, что развитие детей с ДЦП в целом подчиняется тем же законам, что и у нормально развивающихся детей. Данное положение относится также и к процессу формирования пространственных представлений, который у наших детей осуществляется медленнее, в более поздние сроки и с отклонениями, что связано с особенностями их психофизического развития.

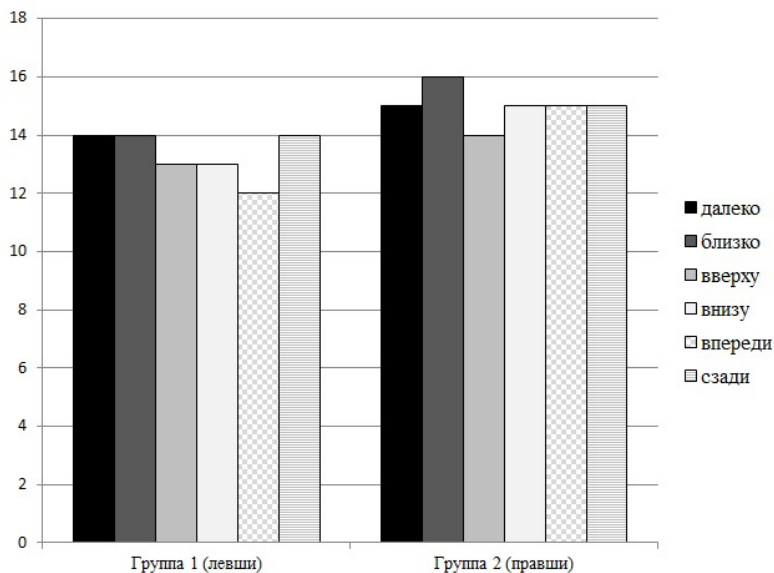


Рис. 2. Результаты исследования восприятия удаленности предмета и его местоположения в пространстве

Среди особенностей можно выделить следующие.

На уровень сформированности пространственных представлений у детей с ДЦП влияет структура и тяжесть двигательных нарушений.

Для дошкольников с ДЦП характерен низкий уровень развития знаний о пространственных направлениях *право, лево* на себе, у напротив сидящего, а также на изображенных предметах.

У дошкольников с ДЦП имеются пространственные представления о местоположении предметов, заключенных в понятиях *дальше-ближе, верх-низ, впереди-сзади*. Пространственные представления об удаленности предмета, выражающиеся в понятиях *дальше-ближе*, являются наиболее сформированными из всех изучаемых нами пространственных направлений и отношений у дошкольников с ДЦП.

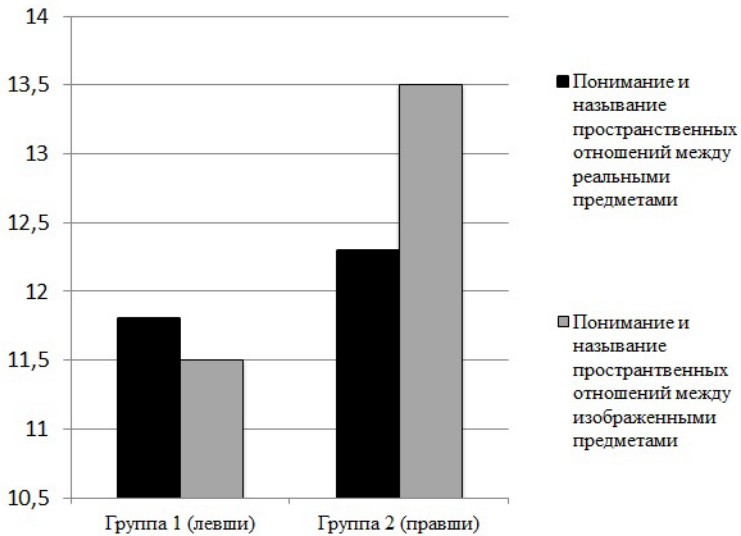


Рис. 3. Результаты исследования восприятия пространственных отношений между предметами

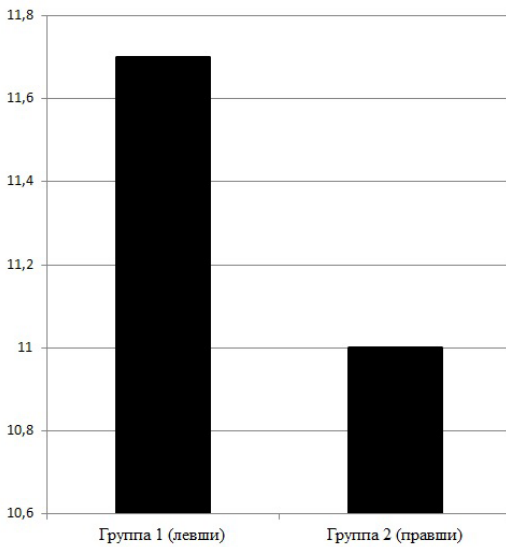
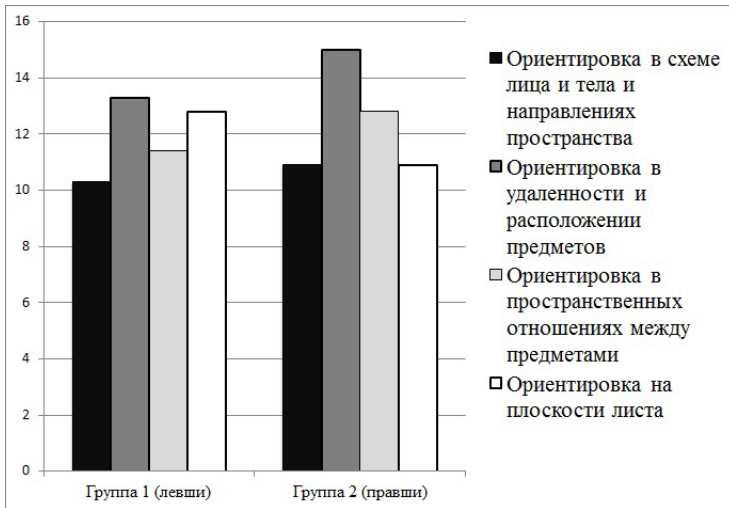


Рис. 4. Результаты исследования ориентировки на плоскости листа





**Рис. 5.** Сравнение результатов исследования пространственных представлений дошкольников с ДЦП, имеющих разную сторону поражения

Умение определять и словесно обозначать пространственные отношения между предметами является трудной задачей. Однако при выполнении действий по словесной инструкции отмечается более высокий уровень, нежели при словесном обозначении пространственных отношений между предметами. Наиболее трудными для определения являются пространственные отношения между предметами, выражающиеся словами *над, перед, справа, слева, за, между*. При этом пространственные отношения *справа, слева* в практическом определении вызывают меньше трудностей, чем при их словесном обозначении.

Отмечается низкий уровень ориентации на плоскости листа.

При умении словесно обозначать выделяемые пространственные признаки дошкольники с ДЦП не могут еще абстрагироваться от собственного положения и определять пространственные направления относительно любых других лиц или предметов, в чем и обнаруживается ограниченность обобщенного знания детей о пространстве, конкретность их представлений.

Для дошкольников, страдающих церебральным параличом, с поражением правого полушария головного мозга характерен более низкий уровень развития пространственных представлений по сравнению с дошкольниками с ДЦП с левополушарным поражением.

В связи с этим развитие пространственных представлений, являясь составной частью в работе по формированию знаний и навыков в различных видах деятельности, должно выделяться как одна из важнейших задач коррекционной работы, проводимой с данными детьми.

#### Библиографический список

1. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. М., 2001.
2. Семаго Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практ. пособие. М., 2007.
3. Титова О.В. Формирование пространственных представлений у умственно отсталых младших школьников с тяжелыми проявлениями детского церебрального паралича: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
4. Титова О.В. Справа – слева. Формирование пространственных представлений у детей с ДЦП. М., 2004.

**Абкович Алла Яковлевна** – аспирант кафедры специальной педагогики и специальной психологии МПГУ; заместитель начальника отделения комплексной реабилитации по абилитации, социальной и профессиональной реабилитации, Московский научно-практический центр реабилитации инвалидов вследствие детского церебрального паралича. E-mail: abkovicha@yandex.ru.

**Айваз Екатерина Яковлевна** – аспирант кафедры начального образования и педагогических технологий МПГУ; преподаватель фортепиано, детская музыкальная школа № 6, г. Хотьково Московской обл. E-mail: aivazekaterina@yandex.ru.

**Борисова Анна Ивановна** – аспирант кафедры теории и методики воспитательной работы МПГУ; учитель изобразительного искусства, гимназия № 1, г. Мытищи Московской обл. E-mail: anna29121957@yandex.ru.

**Вербицкий Андрей Александрович** – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук; профессор кафедры общей, возрастной и педагогической психологии, МПГУ. E-mail: asson1@rambler.ru.

**Гавриленкова Светлана Викторовна** – аспирант кафедры общей, возрастной и педагогической психологии МПГУ; ведущий специалист отдела планирования контроля труда профессорско-преподавательского состава Департамента аудита и контроля образовательной деятельности, МПГУ. E-mail: gavrilenkova.s.v@gmail.com.

**Демченкова Оксана Андреевна** – кандидат социологических наук; доцент кафедры иностранных языков факультета мировой экономики и мировой политики, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики. E-mail: demks@bk.ru.

**Егорова Полина Александровна** – соискатель кафедры педагогики и психологии гуманитарно-художественного факультета Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета. E-mail: 4013@bk.ru.

**Калашников Виталий Григорьевич** – кандидат психологических наук; доцент кафедры управления персоналом, Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета. E-mail: transmetal@yandex.ru.

**Лебедева Оксана Валерьевна** – кандидат психологических наук; доцент кафедры классической и практической психологии, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина. E-mail: lebedeva-oksa-na.nn@yandex.ru.

**Меликова Каринэ Андреевна** – аспирант кафедры культурологии МПГУ. E-mail: byrsik@bk.ru.

**Наумов Петр Юрьевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики, Новосибирский филиал Современной гуманитарной академии. E-mail: petr.naumov.777@mail.ru.

**Пархоменко Анна Викторовна** – соискатель кафедры социальной педагогики Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. E-mail: an19811@rambler.ru.

**Сорокоумова Елена Александровна** – доктор психологических наук; профессор кафедры социальной и педагогической психологии, МПГУ. E-mail: sea51@mail.ru.

**Сорокоумова Светлана Николаевна** – доктор психологических наук; профессор кафедры педагогики и психологии гуманитарно-художественного факультета, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. E-mail: 4013@bk.ru.

**Степанов Владимир Григорьевич** – кандидат психологических наук; профессор кафедры теории и методики воспитательной работы, МПГУ. E-mail: anna29121957@yandex.ru.

**Ферапонтова Мария Вячеславовна** – аспирант кафедры общей, возрастной и педагогической психологии МПГУ. E-mail: ferapontovam@yandex.ru.

**Цынцар Анна Леонидовна** – старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, заместитель директора по научной работе, Бендерский политехнический филиал Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, г. Бендеры, Приднестровье. E-mail: anna-cynsar@mail.ru.

**Щербаков Юрий Иванович** – доктор педагогических наук, профессор кафедры психолого-педагогического образования, МПГУ. E-mail: kmggu20@bk.ru.

**Юстус Генрих Владимирович** – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры психолого-педагогического образования, МПГУ. E-mail: o-z@inbox.ru.

**Ягудина Лилия Равилевна** – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры экономики и менеджмента, Набережночелнинский филиал Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева. E-mail: yagudinalr@kaichely.ru.

**Яковенко-Глушенкова Елизавета Валентиновна** – кандидат педагогических наук, доцент; докторант кафедры методики преподавания иностранных языков Киевского национального лингвистического университета, Украина. E-mail: eliseya2000@rambler.ru.

**Abkovich A.**

Some peculiarities of cognitive development of children with cerebral palsy

The article presents results of an experimental study of spatial perceptions of preschool children suffering from cerebral palsy. Depending on the localization of cerebral damage, peculiarities of generating spatial perceptions are analyzed. The author emphasizes the need for a systematic correctional work, aimed at building spatial perceptions in children with cerebral palsy.

**Key words:** children with cerebral palsy, peculiarities of cognitive development of children with cerebral palsy, spatial perceptions, localization of cerebral damage.

**Aivaz E.**

Development and diagnosis of musical and creative abilities of children 6–9 years old in the process of group and individual piano lessons

This article is devoted to the problems of development and diagnosis of musical and creative abilities for the formation of multifaceted thinking of children 6-9 years old in the modern educational environment, in special piano classes in children's music schools. It deals with issues of psychology of children's giftedness, development and education of children, development of intellectual and creative potential of each child.

**Key words:** ability for music, diagnosis of abilities for music, multidimensional thinking, experimental work in children's music school, teaching observation, individual approach, creative activity.

**Demchenkova O.**

Effective English teaching factors in the first stage of teaching in non-language University

The article analyses and defines the range of some significant factors motivating first-year students at National Research University Higher School of Economics majoring in «World Economy» and «International Affairs» to study and acquire English effectively.

**Key words:** teaching effectiveness, content selection, development of competences, profession-oriented approach, cognitive interest.

**Egorova P., Naumov P., Sorokoumova S.**

The development of key personal competencies of the future officers of internal troops of the Russian Interior Ministry

The article, based on the analysis of various literature, presents the basics of formation and development of the value system of the future officers. It represented the essence of the program forming the basis of the characteristics of service and combat activity of internal troops of the Russian Interior Ministry, which consists in the institutional, meaningful and communicative aspects. The structure of the formative program includes the following interrelated components: training complex “Axiological foundations of military activity”; additions and useful didactic support aimed at RSTSBO to academic subjects, carried out within the framework of the basic educational program in a military institute and other pedagogical maintenance. The results should be used in psychological and educational theory and educational practice.

**Key words:** formative program, value, system of values, development, upbringing and education process.

**Ferapontova M.**

Morality as a criterion of children of «digital generation» actions

The article deals with issues of morality as a criterion of children of «digital generation» actions, who were born in the beginning of 2000 in the conditions of wide spread digital technologies in everyday life, education and professional activity.

**Key words:** digital generation, action, moral, morality, upbringing.

**Gavrilenkova S.**

The problem of research of personal factors of depressive disorders in psychology

The article is about main views on the start of depression in the historical context. It is also about personal factors that influence the start of depressive disorder. Modern forms of personal and depressive disorders are enumerated.

**Key words:** depression, personal factors of appearance of depression, personal disfunctions.

**Lebedeva O.**

Scientific and practical fundamentals of the training course "Psychological health of future teachers"

This article analyzes the phenomenon of "psychological health" in the context of the higher professional education system, in particular, the preparation of future teachers at the universities. The novelty of many problems of modern educational situation and dynamic tendencies of its development determine the relevance of the issue. However, the level of existing scientific research papers in the field of studying the peculiarities of forming the professional culture of future teachers based on individual options of their psychological health is not high enough. In this regard, we are studying the problem of a systematic analysis of the phenomenon of psychological health in order to clarify its role in the educational system in the context of the competence approach. The problems studied are revealed in the framework of this course, developed and proven by us in the modern educational system of pedagogical University.

**Key words:** psychological health, professional culture, professional competence, educational environment of the University.

**Melikova K.**

Sociocultural rehabilitation of maged people during artistic activity (social-psychological aspect)

We can see the definition of sociocultural rehabilitation, its functions and social-cultural directivity in the article. The author gives examples of art activity of aged people which can let us realize its big potential as an instrument of socio-cultural rehabilitation of third age people.

**Key words:** old age phenomenon, gerontopsychology, art activity of aged people, sociocultural rehabilitation of aged people, self-realization mechanism, social adaptation of aged people.

**Parkhomenko A.**

Using Internet technologies while organizing teaching and learning activities in the Orthodox higher education institutes

The article presents an overlook on Internet technologies, which are used in organization of teaching and learning activities of the Orthodox higher education institutes of Russia. Any person can get an opportunity to gain knowledge of theology.

**Key words:** education in the area of theology, Internet, Internet technologies, distance learning.

**Shcherbakov Y., Yustus G.**

The impact of training on the development of professional and personal competencies of experts

The article describes the key components of professionalism of the modern teacher. The basic professional and personal competencies that need to be considered at the stage of formation and professional development of teaching staff are pointed out in the article. By an example of training aimed at developing the communication skills of the teacher, the main stages and learning the nuances of the organization are described. Systematic and purposeful work in the form of training serves a good incentive to improve the skills and competencies of teachers of educational institutions.

**Key words:** training, training on the development of communication skills, training on the development of competencies of a teacher, training in the education system, training on improving efficiency.

**Sorokoumova E., Cyncar A.**

Some features of distant families and their origins in Transnistria

The article describes the features of distant families, their characteristics (by the example of the Transnistrian region). The authors think that distant families have special parent-children relationships, that influence on the process of a teenager self-awareness. The main pedagogical problems of distant families of Transnistria are pointed out.

**Key words:** distant family, parent-children relationships, psychological problems of distant families, teenager self-awareness, personality development of a teenager in distant family.



**Stepanov V., Borisova A.**

## Visual perception and fine art

The article gives us examples of development and understanding of the rules of visual perception through artistic creativity in the history of fine art and the mechanisms of vision and perception processes using methods of neurosciences. The article proves that it is necessary to develop methods of teaching art taking into account differences in perception of dextrocerebral and dextrocerebral people.

**Key words:** artistic creativity, artistic activities, visual perception, hemispheric asymmetry, predominant hemisphere.

**Verbitskyi A., Kalashnikov V.**

## The concept of «context» in the categoric system of psychology

In the article the concept of «context» is presented as an important termin modern studies for the humanities. It is proposed to introduce the concept in categoric system of psychology. The place of the concept of «context» in the categories of psychology is given in the article.

**Key words:** methodology, category, psychology, context, psychological context, contextualism.

**Yagudina L.**

## The influence of external systems of evaluating the quality of education in the interpretation of University lectures and students

The author of the article attempts to define how a potential of influence of external systems for evaluating the quality of higher education is interpreted by University lectures and students. It gives us information about a survey on the influence of external evaluation, subjects of evaluation of the quality, culture of education quality in University. Research material has been prepared using the method of semi-structured interview.

**Key words:** quality of education, external evaluation of the quality of higher education, lecturer, student, quality culture.

**Yakovenko-Glushenkova E.**

Skills as components of future French teachers' professional dialogue competence at the first stage of training

The article deals with skills of future French teachers' professional dialogue competence that are previewed to develop by curriculum of the first stage of professional training (at the 1<sup>st</sup> and the 2<sup>nd</sup> years of studying in the establishment of higher education). These skills are classified into two groups: general speech skills are the base of interpersonal communication in French; communicative skills provide successful realization of professional functions by teachers in future.

**Key words:** teacher of foreign language training, skills of future French teachers, professional dialogue competence, future French teachers, the first stage of training, general speech skills, communicative skills.

**Yustus G.**

Increasing teachers' competence by the example of the training "Effective feedback"

The article deals with the problem of providing feedback to the learner, which allows student-centered approach to learning, the variability of the process of education. It also deals with the ways to improve communication and to adapt educational process of participants to take training programs. The article sets out the basic components of an effective feedback, it outlines key issues that must be considered during the preparation.

**Key words:** training, effective feedback, communication features of the interaction of the teacher and the student.

Издание  
подготовили  
к печати:  
редактор –  
*А. А. Козаренко,*  
корректор –  
*А. А. Алексеева,*  
обложка, макет –  
*М. В. Кантакузен,*  
компьютерная  
верстка –  
*Ю. В. Балашова*

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ

Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова  
Серия “Педагогика и психология”

2015.4

Электронная версия журнала: [www.mpgu.rf](http://www.mpgu.rf)

Сдано в набор 10.11.2015 г.  
Подписано в печать 12.11.2015 г.  
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».  
Объем 7,5 п. л.  
Тираж 100 экз. Заказ № \_\_\_\_\_