

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

6/2016

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание научных степеней доктора и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory.

The journal is listed in the catalogue of peer-reviewed academic journals and publications for publishing of principal scientific findings of dissertations and Ulrichsweb Global Serials Directory.



Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru
Периодичность 6 раз в год.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Р. И. Айзман, зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск
Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Р. О. Агавелян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
А. Н. Дахин, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Н. Я. Болшуннова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск
З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Б. О. Майер, доктор философских наук, профессор, Новосибирск
И. П. Матханова, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

T. A. Romm, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
R. I. Aizman, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk
G. S. Chesnokova, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk
N. P. Abaskalova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
R. O. Agavelyn, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
E. V. Andrienko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
A. N. Dakhin, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
N. Ya. Bolshunova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
V. A. Zverev, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk
Z. I. Lavrentyeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
B. O. Mayer, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk
I. P. Matkhanova, Dr. Sci. (Philol.), Professor, Novosibirsk

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В. А. Адольф, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
С. В. Аলেখина, кандидат психологических наук, доцент, Москва
Е. И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор, Москва
Р. М. Асадуллин, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
Гэри Банч, профессор факультета образования Йоркского университета, Торонто (Канада)
И. Д. Бех, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук, Киев (Украина)
С. А. Богомаз, доктор психологических наук, профессор, Томск
М. А. Галагузова, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург
Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск

V. A. Adolph, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk
S. V. Alekhina, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Moscow
E. I. Artamonova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow
R. M. Asadulin, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ufa
Gary Bunch, Professor of Faculty of Education, Toronto (Canada)
I. D. Bekh, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences, Kiev (Ukraine)
S. A. Bogomaz, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk
M. A. Galaguzova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ekaterinburg
E. V. Galazhinsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

А. Ж. Жафьяров, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск

Н. Э. Касаткина, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово

А. Г. Кирпичник, кандидат психологических наук, профессор, Кострома

Ю. В. Койнова-Цёлльнер, доктор философских наук, научный сотрудник Технического университета Дрездена (Германия)

А. К. Кусаинов, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)

М. Лейно, Ph. D, профессор (Эстония)

В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул

А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск

В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

О. С. Попова, доктор психологических наук, профессор, Минск (Республика Беларусь)

Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

А. М. Сидоркин, кандидат педагогических наук, PhD, Москва

В. Я. Синенко, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Новосибирск

Т. В. Склярова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

Учредитель: ФГБОУ ВО

«Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации

ПИ №77-16812 от 20.11.2003

ПИ №ФС77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу

«Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2016

© Сибирский педагогический журнал, 2016

A. D. Gerasev, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

A. Zh. Zhafyarov, Dr. Sci. (Phys. and Mathem.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

N. E. Kasatkina, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Kemerovo

A. G. Kirpichnik, Cand. Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma

Ju. V. Koynova-Tsollner, Dr. Sci. (Philos.), Scientific Employee at the Technical University Dresden (Germany)

A. K. Kusainov, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)

M. Leino, Ph. D, Associate Professor (Social Pedagogy), Tallinn (Estonia)

V. M. Lopatkin, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Barnaul

A. V. Mudrik, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

A. Ya. Nine, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Chelyabinsk

V. I. Petrishchev, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

O. S. Popova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Minsk (Belarus)

N. L. Selivanova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

A. M. Sidorkin, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Moscow

V. Ya. Sinenko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician RAE, Novosibirsk

T. V. Sklyarova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow

M. S. Yanitsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

Founder: FSБEE HE

“Novosibirsk State Pedagogical University”

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)

The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration

PI №77-16812 on 20.11.2003

PI №ФС77-52466 on 21.01.2013

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory

“Mail of Russia” 32358

Subscription index in “Rospechat” 40633

“Siberian Pedagogical Journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing. Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSБEE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2016

© Siberian Pedagogical Journal, 2016

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“Siberian Pedagogical Journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “Siberian Pedagogical Journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Андронникова О. О., Ветерок Е. В., Беззубова Н. С.** Гендерный подход к формированию универсальных компетенций в воспитательном пространстве вуза..... 7
- Высоцкая А. В.** Психолого-педагогические аспекты обучения иностранному языку дошкольников в контексте ФГОС ДО 14
- Анквab М. Ф.** Специфика приемов перевоспитания личности в абхазской народной педагогике..... 21
- Емелина Т. В., Касаткина Н. Э.** Проблемы эстетического воспитания обучающихся средствами музыкального искусства 27
- Паньшина Л. В.** Признаки склонности к девиантному поведению подростков и ранняя профилактика в условиях образовательного пространства..... 32

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Ансимова Н. П., Золотарева А. В.** Подходы и принципы формирования компетенций педагога, необходимых для работы с талантливыми детьми и молодежью 41
- Бурмистрова М. Н.** Социальные практики как ресурс профессиональной подготовки педагогов..... 47
- Гуляева Н. А., Волоткович Д. А.** Устные военные команды на занятиях по иностранному языку для повышения качества обучения будущих офицеров командного профиля (на материале немецкого языка) 54
- Цигулева О. В., Чеснокова Г. С.** Академическая мобильность как условие личностно-профессионального становления будущих педагогов..... 63
- Папушина В. А.** Технологии творческой самореализации студентов в процессе изучения произведений художественной литературы 68

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Andronnikova O. O., Veterok E. V., Bez-zubova N. S.** A Gender Approach to Developing Generic Competences in the Educational Space of the University..... 7
- Vysotskaja A. V.** Psychological and Pedagogical Aspects of Early Foreign Language Education in the Context of Federal State Educational Standards..... 14
- Ankvab M. F.** Specifics of Methods of Re-Education of a Personality in the Abkhazian Folk Pedagogy..... 21
- Emelina T. V., Kasatkina N. E.** The Aesthetic Education of Junior Schoolchildren by means of musical art..... 27
- Panshina L. V.** Markers of Deviant Behavior in a High School Students and the Way of Prevention..... 32

VOCATIONAL TRAINING

- Ansimova N. P., Zolotareva A. V.** Approaches and Principles of Formation of the Teacher's Competences Necessary for Work with Talented Children and Youth..... 41
- Burmistrova M. N.** Social Practices as a Resource for Teachers Training..... 47
- Gulyaeva N. A., Volotkovich D. A.** Oral Military Commands in Foreign Language Classes for Improving the Education of Future Commanding Officers (on the Material of German) 54
- Tsiguleva O. V., Chesnokova G. S.** Academic Mobility as a Condition of Personal and Professional Development of Students..... 63
- Papushina V. A.** Technologies of Students' Creative Self-Realization in the Process of Fiction Studying..... 68

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Юшкова Л. А. Представления современной молодежи о России и Америке: сравнительная характеристика результатов исследований 1992, 1995, 1998 и 2015 гг. 73

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ

Александрова А. А. Особенности эмоционального интеллекта и перфекционизма у студентов 79

Капустина В. А., Митрофанова Е. А. Взаимосвязь оценки собственной внешности и я-концепции подростков (в контексте профилактики расстройств пищевого поведения в подростковом возрасте) 84

Карпова Н. Л., Крючков В. П., Терешкова Е. Б., Сенаторова К. П., Пуговкина Е. А. Гуманное пространство семейной групповой логопсихотерапии 90

Кошенова М. И., Волохова В. И. К вопросу о взаимосвязи темпоральной компетентности и психологических границ личности 96

Хуторянская Т. В. Психологические особенности подростков, включенных и не включенных в виртуальную субкультуру 101

Шамшикова О. А., Белашина Т. В. Особенности проявления агрессии и гнева в юношеском возрасте (на материале выборки студентов-психологов и курсантов военного вуза) 106

Яковлева М. Г. Особенности юношеского возраста, опосредующие уход молодых людей в деструктивные секты 112

РАЗМЫШЛЕНИЯ.
ОБСУЖДЕНИЯ

Черемисинова Л. И., Жигалина Е. В. Воплощение педагогических идей Л. Н. Толстого в произведениях для детей 118

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Календарь конференций 124

COMPARATIVE PEDAGOGICS

Yushkova L. A. Presentation of Modern Youth About Russia and America: Comparative Characteristics of Research Results 1992, 1995, 1998 and 2015 73

PSYCHOLOGICAL
RESEARCHES

Aleksandrova A. A. Features of Emotional Intelligence and Perfectionism Students 79

Kapustina V. A., Mitrofanova E. A. The Correlation Between Self-Evaluation of an Appearance and Self-Conception of Adolescents (in the Context of a Prevention of Eating Disorders of Teenagers) 84

Karpova N. L., Kryuchkov V. P., Tereshkova E. B., Senatorova K. P., Pugovkina E. A. Space of Humanity in Family Group Logopsychotherapy 90

Koshenova M. I., Volokhova V. I. To the Question of Interrelation of Temporal Competence and Psychological Borders of the Personality 96

Hutoryanskaya T. V. Psychological Features of the Teenagers Included and not Included in Virtual Subculture 101

Shamshikova O. A., Belashina T. V. Features Aggression and Anger in Adolescence (Based on the Sample Psychology Students and Cadets of Military High School) 106

Yakovleva M. G. Peculiarities of Youth that Determine Destructive Cult-Involvement.. 112

REFLECTIONS.
DISCUSSION

Cheremisinova L. I., Zhigalina E. V. Realization of L. N. Tolstoy's pedagogical ideas in his literary works for children 118

SCIENTIFIC LIFE

Calendar of Conferences 124

УДК 378+37.0+159.922.1

Андронникова Ольга Олеговна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, andronnikova_69@mail.ru, Новосибирск

Ветерок Екатерина Владимировна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, veterokev@ya.ru, Новосибирск

Беззубова Наталья Сергеевна

Старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, nataly13bezz@gmail.com, Новосибирск

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Аннотация. В данной статье отражены проблемы системы гендерного воспитания в вузе, предложены варианты их решения. Выделены направления изучения воспитательной системы в образовании. В статье представлен анализ существующих методологических подходов к определению понятия «универсальные компетенции». Раскрыты понятия «компетенция» и «универсальная компетенция» в системе современного образования. Описаны педагогические условия, позволяющие освоить комплекс универсальных компетенций в образовательном пространстве с учетом гендерного подхода. Представлены технологии формирования универсальных компетенций посредством воспитательной деятельности. Проанализирован опыт реализации воспитательной деятельности высших учебных заведений на основе компетентностного подхода. Обобщены теоретические и эмпирические аспекты деятельности вузов по выделению системы универсальных компетенций. Обозначен комплекс базовых универсальных компетенций, необходимых для успешной профессиональной и личной реализации специалиста гуманитарного профиля, в том числе выпускника факультета психологии. Выделены основные составляющие системы универсальных компетенций, к которым относятся высокие личностные характеристики и способности реализовывать приобретенные навыки, знания и опыт. Предложен ряд видов воспитательной деятельности, в рамках которых могут быть сформированы универсальные компетенции. Проанализированы методологические основания гендерного подхода в воспитательной работе вуза.

Ключевые слова: модернизация образования, универсальные компетенции, воспитательная деятельность, гендерный подход.

Введение в проблему. Современная российская система образования находится под влиянием социально-политических, экономических, культурных трансформаций, что приводит к состоянию дискретности и неопределенности в социальной реальности, препятствуя формированию гармонично развитой личности, в том числе в профессиональном плане. Происходящие в России социальные процессы обуславливают необходимость переосмысления всей системы высшего образования с учетом современных тенденций интеграции общества и направления государственной политики. В системе образования как комплексном процессе, включающем в себя профессиональные и

социально-психологические установки личности, важно учитывать гендерные аспекты. Половая и гендерная принадлежность оказывает непосредственное влияние на мировосприятие, поведение, обучение будущего психолога и педагога, для которого большое значение имеет понимание специфики взаимодействия с моногендерным и смешанным коллективом.

В связи с этим необходима система подготовки психологов и педагогов с учетом половых различий, детерминирующая социализацию субъектов образовательного процесса. По мнению И. В. Брылиной, И. А. Бердниковой, критерием социализации личности в образовании становится не-

который универсальный идеал социальной активности и свободы. Репрезентирующая данный идеал личность обладает рядом потенциальных ресурсов, к которым относится непрерывное интеллектуальное и эмоциональное развитие, самостоятельность в принятии решений, стремление к профессиональной самореализации. При этом между декларацией универсальных критериев, детерминирующих социальную и профессиональную активность личности, и способом социального функционирования субъекта наблюдается конфликт, проявляющийся в первую очередь в сфере гендерной идентичности [1].

Специфика современной социальной реальности приводит к нивелированию половых и гендерных различий, что находит свое отражение в образовательном пространстве. Социально-психологическое содержание понятия «гендер» включает в себя социальную норму, с которой соотносится субъект в контексте социокультурного пространства [7]. И. В. Брылина, И. А. Бердникова отмечают, что система гендерных стратегий, реализующихся в универсальном комплексе критериев, приводит к незавершенной социальной адаптации студентов, выражающейся в несформированности целостной жизненной стратегии. Смещение гендерных стереотипов обуславливает усиление внутриличностных конфликтов, которые должны быть решены в процессе формирования профессиональных компетенций, в том числе в условиях комплексной воспитательной работы в вузе, организованной с учетом гендерного подхода [1].

Решение гендерных проблем в системе высшего образования не представляется возможным без изменения модели образовательного и воспитательного процесса, необходимость которой обусловлена кризисной ситуацией в системе российского образования, трансформацией содержания полоидентификационных процессов личности в системе воспитания. В связи с этим проблемой данного исследования является реализация гендерного подхода в воспитательной работе высшего учебного заведения.

Анализ методологических подходов. Основными методологическими подходами являются положения об изучении гендера как социокультурной характеристики лич-

ности (И. А. Федосеева [8], И. В. Брылина, И. А. Бердникова [1]), комплексное развитие профессиональных и личностных характеристик личности специалиста гуманитарного профиля (В. Н. Введенский [2]), формирование универсальных компетенций у субъектов образовательного процесса (Э. Ф. Зеер [5], А. В. Хуторской [9]).

Теоретический обзор. Гендерный подход в образовании определяется как образовательная модель, в которой учитываются гендерные интересы и проблемы в социальном развитии общества и системе обучения, осуществляется поиск способов их решения. Гендерный подход в воспитательной работе вуза рассматривается как реализация целенаправленного процесса, осуществляемого всеми субъектами и структурами образовательного учреждения в рамках личностного и профессионального развития студентов, с учетом гендерной идентификации, способствующей формированию ценностей, норм гендерного поведения, убеждений, умений и навыков студентов. Целью гендерного подхода в образовании является деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, осмысление и создание условий для максимальной самореализации и раскрытия способностей субъектов образовательного процесса. Так как гендер рассматривается в качестве социокультурной категории, он предполагает формирование гендерно компетентной личности, владеющей информацией о гендерной культуре, гендерной системе, гендерной идентичности. По мнению И. В. Брылиной, И. А. Бердниковой, данные знания позволяют обеспечить социальную сознательность и ответственность человека перед обществом. Это выражается в общей психологической направленности личности на справедливость и активной жизненной позиции [1].

Н. А. Сухорукова считает, что в настоящее время в учебно-воспитательной работе вузов гендерный подход применяется фрагментарно, что приводит к гендерной асимметрии в образовательном пространстве, которая препятствует социализации и самореализации личности в профессии. Образование как один из основных социальных институтов обладает большим потенциалом для трансформации системы норм и ценностей

в гендерном направлении. Интеграция гендерного подхода в образовательную систему позволит достичь гендерного равенства, которое предполагает создание условий для развития гендерно компетентной личности во взаимосвязи интеллектуального, ценностного и поведенческого аспектов. В данном случае равенство рассматривается как равное отношение в процессе интерактивного взаимодействия гендеров в социальном пространстве. Также гендерное равенство предполагает возможность быть похожим или отличаться от представителей своего или иного гендера и при этом быть равным другим [7].

В настоящее время существует потребность в создании таких педагогических условий, которые позволят субъекту образования получить ряд не только профессиональных, но и универсальных компетенций, повысят его конкурентоспособность на рынке труда. По мнению И. В. Брылиной, И. А. Бердниковой, гендерная асимметрия образовательного процесса негативно влияет на формирование универсальных компетенций. Одним из вариантов решения данного вопроса может быть переход на системный подход в образовании с учетом гендерных аспектов. Для решения указанной проблемы необходимо разработать модель, через включение в которую студент получит ряд профессиональных навыков, универсальных и организаторских компетенций [1].

Присоединяясь к классическому пониманию образования, необходимо отметить, что образование включает в себя не только учебную деятельность, но и процесс воспитания. Однако анализ современного состояния воспитательного процесса в вузе показал, что теория и практика воспитания переживает кризис. По мнению Е. И. Дудкиной, сформированная ранее идеологизированная воспитательная система в высшей школе, кардинально изменившаяся в постперестроечный период, неспособна выполнять поставленные перед ней цели и задачи в воспитании современной молодежи [4]. Тем не менее анализ существующих систем позволяет выделить воспитательную систему как оптимальную для формирования универсальных компетенций. Гендерный подход может быть реализован посредством ресурса воспитательной системы, ориентированной на фор-

мирование определенных универсальных компетенций.

Вопрос о технологиях формирования универсальных компетенций через воспитательную деятельность на основе гендерного подхода попадает в фокус внимания современных исследователей. В частности, L. J. Lengua, E. A. Stormshak отмечают, что реализацию гендерного подхода целесообразно осуществлять с учетом психологических особенностей личности [10]. В настоящий момент разработаны и утверждены профессиональные стандарты, которые являются основой для планирования педагогического процесса и выстраивания образовательной деятельности.

Для эффективного планирования воспитательной работы с учетом гендерного подхода необходимо четкое понимание задач, связанных с определением содержания универсальных компетенций. Анализ существующих положений, рассматривающих универсальные компетенции, позволяет выделить следующие подходы к их пониманию. В частности, А. В. Хуторский под компетенцией понимает «совокупность взаимосвязанных качеств, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним» [9, с. 60].

Говоря о компетенции, Э. Ф. Зеер обозначает, что это «содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленные в форме понятий, принципов, закономерностей, практико-ориентированных положений и процедурных предписаний» [5, с. 39]. В. Н. Введенский характеризует проявление универсальных компетенций «не только в решении профессиональных задач, но и в том, как человек воспринимает, оценивает, понимает мир за пределами своей профессии» [2, с. 53]. Такой подход предполагает широкий спектр умений будущего специалиста.

Для данного исследования целесообразным является понимание универсальных компетенций как комплекса взаимосвязанных качеств, которые позволяют будущему специалисту быть успешным в профессиональной деятельности и социализироваться в обществе.

В современном образовании активно ре-

ализуется деятельность по обозначению универсальных компетенций, которые необходимо сформировать в вузе, однако единого представления об их наборе на данный момент не существует. В зависимости от специфики вуза выделяются те или иные универсальные компетенции.

Г. М. Парникова описывает три типа общих компетенций:

1) инструментальные компетенции: включают познавательные процессы и мыслительные операции; методологические способности, способность понимать закономерности внешнего мира и управлять окружающей средой, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и решения сложных проблем; компьютерные навыки и способности информационного управления; языковые способности;

2) коммуникативные компетенции, которые представлены компетенциями, связанными с межличностным взаимодействием, умением адекватно выражать эмоции, с критическим осмыслением и способностью к рефлексии; социальные навыки, связанные с сотрудничеством, умением работать в коллективе; способность общаться со специалистами из других областей; способность воспринимать межкультурные различия;

3) системные компетенции: способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы, в частности, способность применять знания в практической деятельности; исследовательские навыки; способность к непрерывному обучению; способность к адаптации; способность выдвигать новые идеи; инициативность и предпринимательские способности; амбициозность [6].

Изучение различных подходов позволяет подойти к проблеме выделения базовых универсальных компетенций, необходимых для успешной профессиональной и личной реализации выпускника факультета психологии. Поскольку факультет реализует образовательные программы по различным специальностям и направлениям подготовки, то перечень основных универсальных компетенций должен отвечать требованиям к будущему специалисту гуманитарного профиля, независимо от специализации и профиля обучения.

А. З. Гильманов, Т. К. Муратов в своей

статье выделяют основные требования работодателей к выпускнику гуманитарного профиля. В своем исследовании они выделяют основные навыки и навыки, которые приобретаются выпускником со временем. К основным относятся в первую очередь личные качества студентов, такие как коммуникабельность, мобильность, активная жизненная позиция, умение идти на результат, презентабельность, способность максимально эффективно использовать время и знания. К навыкам, приобретаемым со временем, они относят образование, стаж, компетентность. Авторы утверждают, что основные требования работодателей к будущим специалистам гуманитарного профиля заключаются в том, что выпускник должен обладать высокими личностными характеристиками и успешно реализовывать приобретенные навыки, знания и опыт [3].

Таким образом, на основе анализа подходов к универсальным компетенциям в системе образования нами был составлен список универсальных компетенций с учетом реализации гендерного подхода в воспитательной работе вуза.

1. Умение устанавливать межличностное взаимодействие (способность выстраивать доверительный межличностный контакт с представителями женского и мужского пола, основанный на активной обратной связи между участниками диалога).

2. Умение работать в коллективе (способность выстраивать взаимодействие с другими членами моногендерной и смешанной команды, выслушивать и считаться с мнением членов команды, наиболее оптимально организовывать совместную деятельность, способность к взаимозаменяемости и взаимовыручке).

3. Способность к рефлексии и критическому восприятию информации (оценка своего поведения и поведения окружающих обоих полов; высокая критичность к восприятию информации, которая носит объективный характер).

4. Способность к эмпатии (умение ставить себя на место другого человека как женского, так и мужского пола, способность воспринимать внутренний мир другого с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков).

5. Способность к лидерству (умение продемонстрировать личный пример, всегда брать

решение проблем в свои руки, заинтересовать и мобилизовать людей обоих полов).

6. Способность ставить цели, планировать и идти к результату (умение ставить как краткосрочные, так и долгосрочные стратегические цели, достигать поставленных целей, оценивать эффективность методов достижения целей).

7. Мобильность и способность адаптироваться к новым ситуациям с учетом гендерных аспектов личности (способность к адаптации, критическому анализу происходящих изменений).

И. А. Федосеева отмечает, что развитие гендерно компетентной личности важно проводить в трех основных аспектах: когнитивном (физиологические, психофизиологические, социальные знания об онтогенезе человека); технологическом (владение технологиями гендерного поведения в процессе выполнения профессиональной деятельности); личностном (внутренняя направленность к совершению поступков и профессиональных действий, соответствующих общепринятым нормам и стереотипам пололевого поведения) [8].

Показателями сформированности гендерно компетентной личности являются следующие критерии: гендерная мотивация (уровень сформированности мотивации на реализацию своего гендерного потенциала в личной и профессиональной деятельности); гендерная грамотность (теоретическая подготовленность к профессиональной деятельности с учетом гендерного подхода); гендерная компетентность (способность к организации социально-психологической деятельности по формированию гендерной культуры в социуме); гендерное просвещение (готовность к распространению гендерных знаний).

В целом можно сказать, что реализация гендерного подхода в воспитательной работе вуза включает в себя организацию образовательного процесса с учетом гендерных особенностей студентов и способность понимать значение гендерной культуры как формы человеческого существования.

Для формирования данных компетенций важно описать специфику реализации гендерного подхода в воспитательной работе вуза. По мнению И. А. Федосеевой, воспитательная работа в вузе рассматривается как взаимосвязанная система составляющих,

интеграция которых способствует профессиональному и личностному становлению личности студента в соответствии с образцами гендерного поведения в социуме. Факторами, обуславливающими гендерное воспитание студентов, являются следующие: социальная политика страны, выраженная в образовательных стандартах, воспитательный потенциал вуза, социокультурная среда вуза. К методологическим основаниям воспитательной работы вуза на основе гендерного подхода относятся: педагогические концепции, модели мотивации человеческой деятельности, теории субъектности активности личности в социокультурной деятельности вуза с учетом гендерного подхода [8].

И. А. Федосеева описывает модель формирования универсальных компетенций через воспитательную деятельность с учетом гендерного подхода как сочетание следующих компонентов: целевой (образовательная цель профессиональной подготовки с учетом гендерного направления); содержательный (гендерное содержание воспитательных мероприятий); процессуально-деятельностный (реализация задач профессиональной подготовки на основе гендерного подхода); организационно-управленческий (общая идеология по реализации гендерного подхода в вузе); технологический (применение методов личностно-деятельностной направленности, обеспечивающих развитие гендерной культуры студентов); контрольно-оценочный (получение информации о динамике происходящих изменений); результативный (результат реализации гендерного подхода в вузе). Технологии формирования универсальных компетенций через воспитательную деятельность с учетом гендерного подхода включают в себя: мотивирование студентов на принятие норм гендерной культуры, их активизацию на развитие ценностей в соответствии с гендерными нормами современного общества, осмысление пололевого поведения студентами, овладение навыками взаимодействия с окружающими людьми с учетом гендерной идентификации, закрепление умений и навыков приобретенной гендерной культуры в процессе личностно-профессионального становления, оценку результатов процесса формирования гендерной культуры с учетом профессиональной деятельности студентов [8].

Выводы. Таким образом, специфика современной социальной реальности приводит к нивелированию половых и гендерных различий, что находит свое отражение в образовательном пространстве. Система гендерных стратегий, реализующихся в универсальном комплексе критериев, обуславливает незавершенную социальную адаптацию студентов, выражающуюся в несформированности целостной жизненной стратегии. Гендерное воспитание в вузе предполагает интеграцию гендерного подхода в образовательное про-

странство вуза для обеспечения гендерной самоидентификации студентов, формирования личностных склонностей субъекта, неограниченных гендерными рамками, что позволяет реализовать идеи гуманистической концепции в обучении. В рамках воспитания необходимо создать систему мотивации на формирование норм гендерной культуры, осмысление полоролевого поведения, овладение навыками взаимодействия с окружающими людьми с учетом гендерной идентификации.

Библиографический список

1. Брылина И. В., Бердникова И. А. Гендерный подход в образовательном процессе // Известия Томского политехнического университета. – 2008. – № 6. – С. 127–131.
2. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
3. Гильманов А. З., Муратов Т. К. Основные требования работодателей к выпускникам вузов гуманитарного профиля // Регионология. – 2009. – № 3. – С. 153–156.
4. Дудкина Е. И. Актуальные проблемы профессионального воспитания в вузе // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2010. – № 1 (40). – С. 40–43.
5. Зеер Э. Ф. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 39–46.
6. Парникова Г. М. Теоретические подходы к формированию универсальных компетенций будущих специалистов в условиях перехода на
- уровневое высшее профессиональное образование // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. – 2008. – Том 5, № 2. – С. 55–60.
7. Сухорукова Н. А. Реализация гендерного подхода в образовательной практике технического вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 2. – С. 155–158.
8. Федосеева И. А. Развитие системы социального воспитания студенческой молодежи педагогического вуза на основе гендерного подхода: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2013. – 439 с.
9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
10. Lengua L. J., Stormshak E. A. Gender, Gender Roles, And Personality: Gender Differences In The Prediction Of Coping And Psychological Symptoms // Sex Roles. – 2000. – Т. 43, № 11–12. – С. 787–820.

Поступила в редакцию 27.09.2016

Andronnikova Olga Olegovna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Department of Special and Practical Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, andronnikova_69@mail.ru, Novosibirsk

Veterok Ekaterina Vladimirovna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of the Department of Special and Practical Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, veterokev@ya.ru, Novosibirsk

Bezzubova Natalia Sergeevna

Senior Lecturer of the Department of Special and Practical Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, nataly13bezz@gmail.com, Novosibirsk

A GENDER APPROACH TO DEVELOPING GENERIC COMPETENCES IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY

Abstract. This article reflects the problems of the system of gender education in the universities, and proposed solutions to these problems. Highlighted areas of study system in education. The arti-

cle presents the analysis of existing methodological approaches to the definition of “universal jurisdiction”. Discloses the notions “competence” and “universal jurisdiction” in the system of modern education. Describes the pedagogical conditions, allowing to develop a set of universal competencies in the educational space with a gender approach. Presented technology of development of universal competences through educational activities. The experience of realization of educational activities of higher educational institutions on the basis of competence approach. Summarizes the theoretical and empirical aspects of the activities of universities in the allocation system of universal competencies. Designated a set of core generic competencies required for successful professional and personal realization of a specialist in the Humanities, including graduate of the faculty of psychology. Main components of the system of universal competencies, which include high personal characteristics and ability to realize the acquired skills, knowledge and experience. A number of types of activities, which can be formed a universal jurisdiction. Analyzed the methodological basis of the gender approach in the educational work of the University.

Keywords: modernization of education, generic competencies, educational activities, gender-sensitive approach.

References

1. Brylina, I. V., Berdnikova, I. A., 2008. Gendernyj podxod v obrazovatel'nom processe [The gender approach in the educational process]. *Izvestiya Tomskogo politexnicheskogo universiteta* [Bulletin of the Tomsk Polytechnic University], 6, pp. 127–131 (in Russ., abstr. in Eng.).
2. Vvedenskij, V. N., 2003. Modelirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga [Modeling professional competence of the teacher]. *Pedagogika* [Pedagogics], 10, pp. 51–55 (in Russ., abstr. in Eng.).
3. Gil'manov, A. Z., Muratov, T. K., 2009. Osnovnye trebovaniya rabotodatelej k vypusknikam vuzov gumanitarnogo profilya [Main demands of employers to University graduates of humanitarian profile]. *Regionologija* [Regionology], 3, pp. 153–156 (in Russ., abstr. in Eng.).
4. Dudkina, E. I., 2010. Aktual'nye problemy professional'nogo vospitaniya v vuzе [Actual problems of professional education in University]. *Psixopedagogika v pravooxranitel'nyx organax* [Psychopedagogy in law enforcement bodies], 1 (40), pp. 40–43 (in Russ., abstr. in Eng.).
5. Zeer, E. F., 2007. Identifikaciya universal'nyx kompetencij vypusknikov rabotodatelem [Identification of universal competence of graduates employer]. *Vyssee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 11, pp. 39–46 (in Russ., abstr. in Eng.).
6. Parnikova, G. M., 2008. Teoreticheskie podxody k formirovaniyu universal'nyx kompetencij budushhix specialistov v usloviyax perexoda na urovnevoe vysshee professional'noe obrazovanie [Theoretical approaches to the formation of the universal competence of the future experts in the conditions of transition to tier higher professional education]. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova* [Herald of the NEFU named after M. K. Ammosov], 2, T. 5, pp. 50–55 (in Russ., abstr. in Eng.).
7. Suhorukova, N. A., 2012. Realizaciya gendernogo podxoda v obrazovatel'noj praktike texnicheskogo vuza [The implementation of a gender approach into educational practice of technical universities]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of science, culture, education], 2, pp. 155–158 (in Russ., abstr. in Eng.).
8. Fedoseeva, I. A., 2013. Razvitie sistemy social'nogo vospitaniya studencheskoj molodezhi pedagogicheskogo vuza na osnove gendernogo podxoda [The development of the system of social education of students of pedagogical universities on the basis of gender approach]. *Doc. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 439 p.
9. Khutorskoi, A. V., 2003. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya [Key competences as a component of a student-centered education]. *Narodnoe obrazovanie* [Education], 2, pp. 58–64 (in Russ., abstr. in Eng.).
10. Lengua, L. J., Stormshak, E. A., 2000. Gender, Gender Roles, and Personality: Gender Differences in the Prediction of Coping and Psychological Symptoms. *Sex Roles*, Vol. 43, No. 11–12, pp. 787–820.

Submitted 27.09.2016

Высоцкая Анна Васильевна

Аспирант, Новосибирский государственный технический университет, 8annika8@gmail.com, Новосибирск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ДО

Аннотация. Современные требования к образованию предполагают подготовку высококвалифицированных специалистов широкого профиля, способных развивать у ребенка как общие человеческие навыки, так и узкопредметные, которые создадут основу для дальнейшего успешного иноязычного образования.

В статье рассмотрена проблема недостатка специалистов в области иноязычного дошкольного образования в связи с новизной данного направления профессиональной деятельности и недостаточной разработанностью эффективных курсов для подготовки и дальнейшего поддержания компетентности учителя на высоком уровне; проведен сопоставительный анализ навыков ребенка на этапе завершения дошкольного образования согласно ФГОС ДО и необходимых для их реализации компетенций учителя иностранного языка в системе дошкольного образования; обоснована необходимость развития учителем каждой из компетенций с учетом образовательного стандарта с целью проектирования курса профессионального развития (для учителей иностранных языков на базе дошкольных учреждений).

Ключевые слова: иноязычное дошкольное образование, учитель иностранного языка, ключевые, базовые и специальные компетенции, учреждение дополнительного образования.

С изменением социально-экономической ситуации в стране и появлением новых требований к образованию все большим спросом пользуются специалисты в области иноязычного дошкольного образования (ИДО) [6]. Поскольку данное направление появилось совсем недавно, дошкольные учреждения дополнительного образования испытывают острый недостаток высококвалифицированных специалистов ИДО.

Обучение иностранному языку в системе дошкольного образования отличается спецификой работы. Как показывает опыт, на должность учителя ИДО принимаются специалисты, владеющие иностранным языком на уровне не ниже B2 (Upper-Intermediate), имеющие подходящие личностные качества. Однако практически всегда наблюдается недостаточная сформированность профессиональных педагогических компетенций в направлении ИДО, а именно компетенции: «знание психологических особенностей работы с детьми 3–6 лет» или же навыков преподавания «детского» иностранного языка на достаточном уровне [2].

Целью написания статьи является рассмотрение психолого-педагогических аспектов обучения иностранному языку в узкоспециализированной области ИДО. Прежде всего рассмотрим особенности обучения до-

школьников иностранному языку.

Уже не раз была доказана эффективность обучения иностранным языкам с раннего детства (сензитивный период), когда ребенок готов воспринимать все новое без особых усилий [3], что помогает сформировать положительное отношение к дальнейшему изучению языка, с детства привить правильное понимание чужой культуры, увидеть уникальность своей культуры и найти между ними сходства. Изучение иностранного языка затрагивает общие концепты, такие как время, числа, климат, которые могут быть впервые обозначены для ребенка в процессе освоения неродной речи [12]. Также сюда относятся необходимые навыки: организационные, коммуникативные и другие [9].

При обучении детей 3–6 лет любому предмету, в том числе и английскому языку, как основа проявления любой деятельности ребенка используется игровая методика, о важности которой говорит в своих трудах Л. С. Выготский [4]. К игровой методике относится сюжетно-ролевая игра, игра с правилами и другие виды игр. В том числе развивается коммуникативная деятельность (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательная деятельность (исследования объектов окружающего мира и экспериментиро-

вания с ними), конструирование из разного материала, музыкальная деятельность (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах) и двигательная форма активности ребенка (овладение основными движениями) [8].

Для развития вышеперечисленных навыков ребенка специалист ИДО должен обладать соответствующей профессиональной компетентностью.

Американский национальный совет профессиональных стандартов учителей, обучающихся детей от 3 до 18 лет английскому языку, выделяет пять ключевых компонентов учительской компетентности: расположенность к ученику и вера в его способность учиться; знание своего предмета; управление процессом обучения; практический опыт; работа в сотрудничестве с учениками и их родителями, с коллегами и образовательными организациями [13].

В. А. Сластенин приводит состав профессионально обусловленных свойств и характеристик учителя: общая направленность личности учителя (социальная зрелость и гражданская ответственность; профессиональные идеалы, гуманизм; высококоразвитые, прежде всего, познавательные интересы; самоотверженное отношение к избранной профессии) и специфические характери-

стики (организаторские, коммуникативные, перцептивно-гностические, экспрессивные, профессиональная работоспособность, физическое и психическое здоровье) [1].

В своей работе Е. С. Митюшова перечисляет следующие компоненты профессиональной компетентности учителя английского языка (дошкольное образование): ключевые компетенции (личностная, социальная и деятельная), базовые (педагогическая, психологическая, коммуникативная, исследовательская, рефлексивная, творческая, организационно-проектировочная) и специальные компетенции (методическая, речевая, прикладная, игровая, актерская, адаптивная, музыкальная) [7].

В нашем исследовании с помощью теоретического анализа, построенного на дискурсивной рефлексии, предполагающей построение теоретических положений на основе логических рассуждений и опыта исследователя [10], мы проведем анализ компетенций учителя ИДО, выделенных Е. С. Митюшовой, и компетенций учителя, определенных ФГОС ДО (от 17 октября 2013 г. N 1155) (табл.).

На основании анализа следует вывод о том, что в ИДО помимо развития языковых способностей необходима концентрация на развитии общих человеческих навыков, творчества и навыков общения, которые создадут основу для дальнейшего успешного иноязычного образования.

Таблица

Компетенции учителя на этапе завершения дошкольного образования

Компетенции учителя согласно ФГОС ДО	Компетенции учителя (по Е. С. Митюшовой)
1	2
1) ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности	<p>Ключевые компетенции учителя: <i>личностная компетенция</i>, т. е. способность привить ребенку уверенность в себе и позволять ему выражать себя; <i>деятельная компетенция</i> – стимулирование на проведение любого рода деятельности.</p> <p>Базовые компетенции: <i>педагогическая и психологическая</i> – умение анализировать индивидуальные качества ребенка и применять свои знания для его развития в комфортной развивающей среде; проводить педагогическую рефлексию для самоанализа деятельности учителя. Также стоит учитывать способность учителя к определению нужных форм и условий подачи материала, позволяющих ребенку проявлять себя.</p> <p>Специальные компетенции, относящиеся непосредственно к ИДО, для развития инициативы в ребенке: <i>методическая, адаптивная</i> способности использовать иностранный язык для стимулирования ученика к проявлению инициативы и самостоятельности</p>

1	2
<p>2) ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх</p>	<p>Ключевые компетенции: развитые <i>личностные компетенции</i>, а именно ценностно-смысловая ориентация в мире, компетенция гражданственности – свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, т. к. учитель, не владеющий перечисленными навыками, не может привить их своим ученикам. Для привития уважения и принятия других важна <i>компетенция социального взаимодействия</i>.</p> <p>Базовые компетенции: <i>педагогическая, психологическая, коммуникативная</i> – создание правильной положительной среды для взаимодействия учеников; <i>исследовательская и рефлексивная</i> – планирование, осуществление и последующий анализ задач, направленных на формирование у ребенка положительного отношения к миру; <i>творческая компетенция</i> – использование интонационного богатства языка, мимики, жестов для формирования эмоционально здоровой, интересной и развивающей среды; <i>организационно-проектировочная компетенция</i> с точки зрения умения подстраивать режим работы (индивидуальный, в паре, в группе) в зависимости от ситуации.</p> <p>Специальные компетенции: <i>методическая</i> – использование методических приемов для осуществления ребенком положительного общения со сверстниками и взрослыми; <i>речевая и адаптивная</i> – использование понятной детской речи и стимулирование детей к общению; <i>игровая и актерская</i> – использование невербальных средств общения (стук в дверь, плач, смех, жесты, позы, мимика и др.)</p>
<p>3) ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам</p>	<p>Ключевая личностная компетенция – компетенция интеграции, ситуативно-адекватная актуализация знаний. С точки зрения <i>деятельной компетенции</i> здесь важно знание средств и способов проведения игры, использование различных технологий и методик.</p> <p>Базовые компетенции: <i>педагогическая, психологическая и рефлексивная</i>, направленные на формирование воображения ребенка, проявляющегося и развивающегося в играх; <i>коммуникативная компетенция</i>, позволяющая четко и ясно объяснить правила игры; <i>исследовательская и организационно-проектировочная</i>, проявляющиеся в планировании и технологическом подборе осуществления игровой деятельности; <i>творческая</i> – умение увлечь детей во время игры, спародировав животного или героя известного мультика.</p> <p>Специальные компетенции: <i>методическая компетенция</i>, когда учитель умеет подбирать методически правильные игры, учитывая возраст и особенности ребенка; <i>речевая и адаптивная</i> – создание речевых ситуаций в игре, с которыми ребенок в состоянии справиться; <i>прикладная и музыкальная</i> – развитие творческих способностей во время игры; <i>игровая и актерская</i> – использование игры как основной формы деятельности ребенка, умение развивать у детей разные формы игр</p>
<p>4) ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности</p>	<p>Ключевая деятельностная компетенция, направленная на развитие речевых навыков ребенка.</p> <p>Базовые компетенции: <i>педагогическая и психологическая</i>, способствующие развитию речевой деятельности ребенка; <i>коммуникативная</i> – умение использовать свою речь для общения с детьми; <i>исследовательская, организационно-проектировочная и рефлексивная</i> – планирование, осуществление и анализ деятельности учителя, направленной на развитие языковых навыков ребенка; <i>творческая</i> – придумывание новых способов проявления речевых навыков.</p> <p>Специальные компетенции: <i>методическая</i> – использование методических приемов для развития речи ребенка; <i>непосредственно речевая компетенция</i> – использование вербальных средств для развития детской речи; <i>игровая и актерская</i> – развитие речи в игре; <i>адаптивная</i> – подстройка под возраст и задачи речевого развития ребенка; <i>музыкальная</i> – использование музыки как основного элемента для речевого стимулирования</p>

1	2
<p>5) у ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими</p>	<p>Учитель должен владеть ключевой компетенцией деятельности, чтобы правильно стимулировать развитие моторики своего ученика. Базовые компетенции: педагогическая и психологическая, направленные на развитие двигательной активности ребенка; коммуникативная – быстрое и точное нахождение коммуникативных средств для стимулирования к движению ребенка или выполнению команд на движение (зарядка, встать, подойти); исследовательская, организационно-проектировочная и рефлексивная – постановка и анализ средств, используемых для реализации двигательной активности ребенка; творческая – нахождение новых стимулов для развития данного навыка. Специальные компетенции включают в себя: методическую – знание методик, помогающих развить крупную и мелкую моторику детей дошкольного возраста; игровая и актерская – использование игры с движением; адаптивная – использование движений в соответствии с возрастом, особенностями ребенка и ситуации; музыкальная и речевая компетенции могут быть использованы для изучения движений под песенки и стишки</p>
<p>6) ребенок способен к волевым усилиям, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены</p>	<p>Ключевая личностная компетенция учителя, т. е. знание и соблюдение норм здорового образа жизни; социальная компетенция с точки зрения соблюдения социальных норм; деятельная – в плане отношения к труду и обучению. Базовые компетенции: педагогическая – анализ выполняемых в педагогическом взаимодействии с ребенком требований, применение знаний в воспитательно-образовательной работе; психологическая – применение психологического знания в воспитательно-образовательном процессе; коммуникативная – умение устно излагать свои мысли таким образом, чтобы ребенок соблюдал определенные правила поведения; исследовательская, организационно-проектировочная и рефлексивная – планирование, осуществление и оценка деятельности, направленной на развитие волевых качеств ребенка; творческая – использование нетрадиционных средств для привития подобных качеств. Специальные компетенции: методическая – владение методическими приемами, способствующими выполнению ребенком правил и норм поведения; речевая – использование иноязычной речи в доступном варианте для детей; игровая и актерская – реализация воспитательно-образовательных задач через игру; адаптивная – способность оказывать воспитательное воздействие на детей средствами ИЯ (иностранный язык), способность использовать ИЯ для установления правильных взаимоотношений с каждым ребенком и группой в целом; музыкальная – использование музыкальных приемов (например, музыкальная пауза) для воспитания волевых усилий</p>
<p>7) ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать</p>	<p>Ключевые компетенции: личностная – самосовершенствование, деятельная – способствование интеллектуальной деятельности. Базовые компетенции: педагогическая и психологическая – осуществление педагогической и психологической поддержки развития ребенка; коммуникативная – умение излагать устно свои мысли, выразительно читать, адаптировать художественные тексты под возраст учащихся; исследовательская – планирование урока таким образом, чтобы ребенок мог проявлять свою любознательность, включение элементов естествознания, математики, истории и других предметов; организационно-проектировочная и рефлексивная – выбор посредством анализа и наблюдения оптимальных способов для реализации развивающих задач; творческая – использование нестандартных способов подачи материала</p>

1	2
<p>Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т. п.</p>	<p>Специальные: <i>методическая</i> – использование лингвометодических умений для осуществления общего развития ребенка; <i>речевая</i> – умение создавать посредством языка иноязычную развивающую среду; <i>прикладная</i> – использование творческих способностей, создание с детьми проектов, поделок на заданную тему с применением лексики ИЯ; <i>игровая и актерская</i> – создание игровой атмосферы в процессе усвоения материала; <i>адаптивная</i> – умение адаптировать изучаемый материал под возраст и задачи развития; <i>музыкальная</i> – использование музыки для поставленных задач</p>

Таким образом, у педагогического работника, согласно ФГОС ДО, должны быть сформированы основные компетенции: 1) для обеспечения эмоционального благополучия каждого ребенка; 2) организации конструктивного взаимодействия детей в группе; 3) построения индивидуального развивающего вариативного образования; 4) создания открытого характера образовательного процесса на основе сотрудничества с семьями воспитанников [8].

В связи с этим от учителя требуется не только владение языком на достаточно высоком уровне для создания иноязычной среды в условиях обучающей организации, но и знание особенностей обучения детей дошкольного возраста.

Как мы видим из сопоставления навыков ребенка, приобретаемых к концу освоения программы дошкольного образования, и необходимых для осуществления этого процесса компетенций учителя, такие *ключевые компетенции*, как личностные, социальные и деятельные выходят на первый план и яв-

ляются неотъемлемой частью личности учителя любого профиля.

Базовые компетенции, относящиеся к определенному кругу образовательных областей, также пронизывают все необходимые для обретения навыка ребенка. Основой базовых компетенций можно считать педагогические, психологические и коммуникативные аспекты.

Специальные компетенции, присущие непосредственно области ИДО, могут варьироваться в зависимости от развиваемых навыков по важности их использования, но также возможно их применение в каждом из перечисленных пунктов ФГОС ДО.

Сопоставительный анализ наглядно представляет важность развития учителем профессиональных компетенций и дает понимание конкретной причины развития каждой из них. Данный анализ поможет нам в дальнейшем исследовании при формировании курса для учителей дошкольных учреждений на базе образовательных учреждений дополнительного образования.

Библиографический список

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2002. – 208 с.
 2. Балина Л. Г. Особенности обучения английскому языку в начальной школе // Концепт. – 2015. – Т. 30. – С. 531–535.
 3. Выготский Л. С. Мышление и речь. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
 4. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл; Эксмо, 2004. – 512 с.
 5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

6. Клименко Н. В. Иноязычное дошкольное образование как важный элемент современного образования // Система ценностей современного общества. – 2011. – № 20. – С. 294–298.
 7. Митюшова Е. С. Формирование профессиональной компетентности учителя английского языка дошкольных учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2010. – 18 с.
 8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155

[Электронный ресурс] // Гарант: Информационно-правовое обеспечение. – URL: <http://base.garant.ru/70512244/#friends> (дата обращения: 10.04.2016).

9. Сороковых Г. В. Феноменология иноязычного дошкольного образования // Научно-исследовательская работа. – 2012. – № 3. – С. 44–46.

10. Яковлева Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. – Челябинск: РБИУ, 2010. – 317 с.

11. Dirksen J. Design for how people learn. – New Riders, 2012. – 265 с.

12. Genesee F. Bilingual Acquisition [Электронный ресурс] // Earlychildhood News: The Professional Resource for Teachers and Parents. – URL: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=38 (дата обращения: 10.04.2016).

13. National Board Certification for Teachers. English as a New Language Standards: 2nd Edition. – 2010. – 102 с.

Поступила в редакцию 27.05.2016

Vysotskaia Anna Vasilievna

Postgraduate, Novosibirsk State Technical University, 8annika8@gmail.com, Novosibirsk

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF EARLY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE CONTEXT OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

Abstract. Nowadays requirements for education mean preparation of high quality multidiscipline specialists who are able to develop children's general human skills as well as specific subject skills, which will create the basis for further successful foreign language education.

In the article it is said that the problem of specialists shortage in the sphere of early foreign language education exists by reason of innovation and the lack of effective courses for preparation and further stability of teachers' high level competence, comparative analysis of children's skills in the period of early childhood education completion according to the Federal State Educational Standard and required teachers' competence is held, the importance of teachers' skills development in terms of educational standards is proved for the purpose of creating a course for foreign language teachers working in early childhood education schools.

Keywords: early foreign language education, a foreign language teacher, key, basic and special competencies, additional education schools.

References

1. Aysmontas, B. B., 2002. Pedagogicheskaya psixologiya: sxemy i testy [Pedagogical psychology. Schemes and tests]. Moscow: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS Publ., 208 p. (in Russ.).

2. Balina, L. G., 2015. Osobennosti obucheniya anglijskomu yazyku v nachal'noj shkole [English teaching peculiarities at primary school]. Koncept [Concept], 30, pp. 531–535 (in Russ.).

3. Vygotskiy, L. S., 1999. Myshlenie i rech' [Intellection and speech]. Moscow: Labirint Publ., 352 p. (in Russ.).

4. Vygotskiy, L. S., 2004. Psixologiya razvitiya rebenka [Child development psychology]. Moscow: Smysl; Eksmo Publ., 512 p. (in Russ.).

5. Zimnyaya, I. A., 2003. Klyucheveye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competencies are new paradigm of education result]. Vysshee obrazovanie segodnya [Higher Education Today], 5, pp. 34–42 (in Russ.).

6. Klimentko, N. V., 2011. Inoyazychnoe dosh-

kol'noe obrazovanie kak vazhnyj e'lement sovremennogo obrazovaniya [Innovative preschool education as an important element of modern education]. Sistema cennostej sovremennogo obshhestva [Value system of modern society], 20, pp. 294–298 (in Russ.).

7. Mityushova, E. S., 2010. Formirovanie professional'noj kompetentnosti uchitelya anglijskogo yazyka doshkol'nyx uchrezhdenij [Preschool English teacher's proficiency creation]. Cand. Sci. (Pedag.). Novosibirsk, 18 p. (in Russ.).

8. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya [Statement of the Federal State Educational Standard of Early Childhood Education]. Garant: Informacionno-pravovoe obespechenie [Garant: information and jural support] [online]. Available at: <http://base.garant.ru/70512244/#friends> (Accessed 10 April 2016) (in Russ.).

9. Sorokovykh, G. V., 2012. Fenomenologiya

inoazychnogo doshkol'nogo obrazovaniya [The phenomenology of early childhood foreign language education]. Nauchno-issledovatel'skaya rabota [Research work], 3, pp. 44–46 (in Russ.).

10. Yakovleva, E. V., Yakovleva, N. O., 2010. Pedagogicheskoe issledovanie: sodержanie i predstavlenie rezul'tatov [Pedagogical research. Content and results]. Chelyabinsk: RBIM Publ., 317 p. (in Russ.).

11. Dirksen, J., 2012. Design for how people

learn. New Riders, 265 p.

12. Genesee, F. Bilingual Acquisition. Earlychildhood News: The Professional Resource for Teachers and Parents [online]. Available at: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=38 (Accessed 10 April 2016).

13. National Board Certification for Teachers. English as a New Language Standards: 2-nd Edition. 2010, 102 p.

Submitted 27.05.2016

Анквab Марина Фёдоровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Абхазский государственный университет, ankva.marina@yandex.ru, Сухум

СПЕЦИФИКА ПРИЕМОВ ПЕРЕВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В АБХАЗСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности форм, методов и средств перевоспитания личности с позиции абхазской этнопедагогике. В настоящее время в Республике Абхазия, как и во всем мире, наблюдается тенденция нарушения молодежью морально-нравственных норм, общепринятых правил поведения. Общество часто оказывается неспособным найти адекватные формы взаимодействия с подростками. Автор видит причину этого в утрате былых, наработанных веками традиций воспитания. В связи с этим возникает важная социально-педагогическая проблема: выявление особенностей процесса перевоспитания молодежи на примере абхазской этнопедагогике. В качестве решения данной проблемы автор предлагает восстановить традиции и внедрить их в систему образования. Цель исследования – выявить методы и средства перевоспитания детей, существующие в абхазской народной педагогике. Научная новизна и теоретическая значимость заключаются в выявлении основных приемов абхазской народной педагогике, необходимых для перевоспитания ребенка.

Ключевые слова: перевоспитание, абхазская народная педагогика, этнопедагогика абхазов, способы воспитания, методы этнопедагогике, приемы перевоспитания, абхазы, Абхазия.

В любой национальной культуре, достигшей стадии самоопределения и самопознания, важное место занимают проблемы воспитания. Многовековой опыт народов, складывающийся под влиянием самобытных условий существования и особенностей исторического развития, в результате взаимообмена и взаимодействия приобретает огромный потенциал, обогащает мировую педагогическую мысль, занимает все более прочные позиции в системе педагогических знаний. Одним из важных факторов усиления роли народной педагогике на современном этапе развития человечества является рост национального самосознания, потребность в возрождении духовной культуры. Нестабильность общественной жизни, нравственные и духовные катаклизмы заставляют искать пути их преодоления в системе педагогических представлений, основанных на народных традициях, в которых значимое место занимают непреходящие идеалы воспитания. Среди аспектов, входящих в круг интересов этнопедагогике, ведущим является перевоспитание личности – целенаправленное воздействие на человека с целью его изменения [13].

С позиции современной педагогической теории перевоспитание представляется системой «целенаправленных воздействий на сознание, чувства, волю и поведение вос-

питанника с нравственными и правовыми отклонениями с целью устранения их анти-социальной направленности и возвращения к принятым в обществе социальным нормам. Оно организуется как процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого. Конечная цель перевоспитания – исправление личности» [7, с. 298].

Теоретические вопросы перевоспитания начали разрабатываться еще в 20–30-х гг. (Ю. Ю. Бехтерев, М. Н. Гернет, С. В. Познышев, Б. С. Утевский, Е. Г. Ширвиндт и др.). Большой вклад в преобразование отрицательных качеств и поведения подростка внесли такие известные педагоги прошлого, как А. С. Макаренко [Приводится по: 11], Н. К. Крупская [Приводится по: 10]. Однако не стоит умалять заслуг и современных исследователей в решении проблемы воспитания и перевоспитания молодого поколения: Г. Гусейновой [5], О. А. Легчаковой [9], И. З. Гликман [4], Л. Б. Дзержинской [6]. Интересен опыт зарубежных авторов: Н. Н. Boxler [14], О. Cazenave [15]. Современные концепции перевоспитания строятся на методологии общей педагогике, психологии, социологии, теории управления и др. Перевоспитание можно считать специфическим процессом воспитания, обусловленным степенью запущенности педагогической личности и особенностями окру-

жающей среды. Его цели, задачи, средства и методы определяются системой воспитания личности в обществе.

В рамках этнопедагогической науки вопрос перевоспитания младших рассмотрен в трудах К. М. Арымбаевой [1], М. Я. Ахмедовой [2], А. К. Тхакушинова [12] и др. О значимости перевоспитания в середине XX в. писал абхазский ученый-педагог В. Б. Кураскуа, утверждающий, что к данному вопросу нужно относиться осторожно, особенно, если речь идет о людях с устоявшимися привычками. «Сумрачные, несловоохотливые, к новизне относятся недоверчиво, внутренне улыбаются и трудно расшифровать эту улыбку, – писал о них В. Б. Кураскуа, – очень трудный народ для перевоспитания» [8, с. 91].

Актуальность исследования. В настоящее время в Республике Абхазия, как и во всем мире, отмечается увеличение числа подростков, склонных к нарушению морально-нравственных норм, общепринятых правил поведения. Общество часто оказывается неспособным найти адекватные формы взаимодействия с подростками, преступающими черту дозволенного или даже совершившими противоправные действия, что ведет к морально-нравственной деградации, увеличению рецидивной преступности. Институты семьи и образования республики не справляются с функцией предотвращения нравственного распада подростковой среды. В связи с этим встает острая необходимость обращения к этнопедагогическим традициям народа, способным (и доказавшим свою состоятельность многовековой практикой) помочь в решении обозначенной проблемы, ответить на важный социально-педагогический вопрос: «Каковы особенности и аспекты процесса перевоспитания в контексте абхазской этнопедагогике?»

Цель статьи – выявить методы и средства перевоспитания детей, существующие в абхазской народной педагогике.

Научная новизна и теоретическая значимость анализа состоит в выявлении основных приемов абхазской народной педагогики, необходимых для перевоспитания ребенка.

Для изучения специфических особенностей абхазской народной педагогики нами были осуществлены следующие *методоло-*

гические подходы: логический, исторический, сущностный.

Исследовательская часть. Перевоспитание предназначено для устранения изъянов воспитания или восполнения его отсутствия. Оно служит для корректировки неверно сложившихся взглядов, суждений, оценок детей и направлено на преобразование отрицательных способов поведения, осложняющих процесс формирования личности. Стоит отметить, что в современной науке термин «перевоспитание» в большей степени используется применительно к подросткам. Однако у абхазов в категорию «исправляющихся» может попасть человек в любом возрасте, т. к. согласно принципам абхазской этнопедагогике человек развивается, воспитывается, самосовершенствуется и перевоспитывается до конца своих дней.

В стремлении достичь исправления объекта перевоспитания абхазская народная педагогика предусматривает наличие трех необходимых составляющих: социума, семьи и личности самого объекта перевоспитания.

Социум. При коррекции негативного поведения или черт характера, привычек социум играл первостепенную роль. Осуждение окружающими было значимым средством профилактики отрицательного в перевоспитуемом. Согласно принципам абхазской народной педагогики в воспитании младших мог принять участие абсолютно посторонний человек, а вмешательство родных и близких, соседей и рода в целом являлось совершенно естественным, обязательным, подчас крайне необходимым, и кроме того достаточно эффективным средством этнопедагогического воздействия. Начиная с безобидных замечаний прохожего, заканчивая прилюдным порицанием на общественных собраниях – вот далеко не полный список назидательного воздействия социума. Например, на фамильных сходах старший рода, выступая перед собравшимися, поименно называет и хвалит отличившихся юношей и девушек. Также порицаются и подлежат исправлению и перевоспитанию те, кто ведет себя неподобающе, кто погряз в пороках или не выполняет функции, соответствующие возрасту. В сферу осуждения входили разные отступления от норм быта или морали, грубость и непочтительность в отношении родителей, лень и т. д.

Феноменом, на наш взгляд, в данном контексте является искренняя заинтересованность и участие социума в судьбе каждого человека, в каждой семье. Стоит отметить, что общественное мнение является мощным стимулом для перевоспитания личности и занимает значимое место среди методов абхазской народной педагогики, а социум в целом представляет самую сильную и эффективную форму воздействия с целью перевоспитания.

Семья. Особые формы перевоспитания младших существовали в абхазской семье. Именно родные, проживающие в пределах одной патронимии, являлись первыми диагностами проявления негативных поступков или черт характера у ребенка или подростка. Естественно, в народе знали, что чем быстрее обнаружить отрицательное в человеке, тем быстрее и легче искоренить причины и предотвратить последствия. Следует отметить, что ориентиров в абхазской народной педагогике для определения критериев правильного и ложного в поведении и характере было достаточное количество, но все они являются лишь частью самого внушительного и всеобъемлющего свода табуированных правил, руководства к правильной жизни, так называемого кодекса чести абхазского народа – «Апсуара». Следование кодексу чести на протяжении многих веков доказывает его гуманистическую, высоконравственную, актуальную и необходимую и в наши дни направленность. «Апсуара» ценен и достоин изучения с целью внедрения в педагогический процесс не только в пределах Республики Абхазия.

У женщин-абхазок существовал свой арсенал средств для положительного преобразующего воздействия на воспитуемого. В основном применялся разговорный жанр: беседы, рассказы, уговоры, отвлеченный пример посторонних людей, якобы никак не связанный с объектом перевоспитания, но намекающий о неприемлемости схожей ситуации, наталкивающий воспитуемого принять правильное решение.

Способы воздействия варьировались в зависимости от степени сложности причины, подтолкнувшей старших к намерению перевоспитать младшего. Этикет предписывал скромное и кроткое поведение женщины, и в большой семье, где все были как на ла-

дони у главной супружеской четы (дедушки и бабушки по отцовской линии), ругаться, громко выражая свое негодование поступком отпрыска, не представлялось возможным и этичным. Мать-абхазка не могла себе позволить подобной слабости, она знала более действенный способ выражения своего разочарования. Лишение провинившегося общения, теплого взгляда, доброго слова, улыбки, маминых объятий – нелегкое испытание для ребенка, способное заставить объект перевоспитания задуматься о причинах, повлекших подобные изменения в поведении самого близкого и родного человека, и попытаться исправиться. Грустный, поникший, отстраненный, искренне расстроенный и погруженный в тяжелые раздумья вид матери являл собой мощный толчок к осознанию, был весомым мотивом к перевоспитанию. Бесспорный культ матери в абхазском народе обуславливает значимость ее роли в педагогике этноса. Трепетное отношение к ней, почитание и любовь не могли оставить безучастным к ее переживаниям даже самого злостного нарушителя поведенческих норм и правил.

Пожалуй, самым суровым способом побуждения к перевоспитанию со стороны матери, известное абхазской этнопедагогике, являлось «проклятие – поэтический текст или формула, в основе которого заложена вера в магию слова» [3, с. 120]. Услышать его боялся любой представитель этноса, поскольку велика была вера в силу слов матери. В народе знали, что прибегнуть к подобному отчаянному шагу она могла только по причине недовольства своим ребенком, будучи спровоцированной его крайне отрицательным поведением.

Велика и уникальна роль отца в деле перевоспитания детей. В этнопедагогике абхазов родитель занимает особую, более отчужденную в контексте воспитания, в его нынешнем понимании, позицию. Его собирательный образ в назидании ребенка – немногословность, сдержанность, отстраненность, обусловленная традицией избегания. Однако в серьезных случаях, требующих его вмешательства, его участие оказывалось незаменимым. Строгий взгляд отца воздействовал крайне эффективно, что является также средством воздействия на ребенка. Можно даже предположить, рассуждая об

эффективности средств абхазской народной педагогики, что воспитание – от матери, перевоспитание – от отца.

Значимым этнопедагогическим средством перевоспитания является абхазская народная сказка, утверждающая высокие духовно-нравственные основы и формирующая позитивные приоритеты. Сказкотерапия была известна еще в древности. Обычно к ней прибегали дедушки и бабушки в семье. Сочиняли сказки сами, с различных сторон раскрывая черты характера, привычки или поступки, ставшие причиной обращения к перевоспитанию. Главного героя сказки выбирали в зависимости от симпатий, предпочтений и возраста ребенка, для которого она предназначалась. Персонажи попадали в схожую с объектом перевоспитания ситуацию, но выходили из нее достойно и, следовательно, исправлялись. Мудрость старшего поколения поощряла самостоятельное завершение назидательной фантастической истории, нахождение правильного пути, выяснение морали. Помимо непосредственного перевоспитывающего эффекта, оказываемого на младших, данный метод способствовал их творческому и умственному развитию, имел множество других положительных свойств.

Результатом перечисленных этнопедагогических самобытных методов и средств воздействия со стороны семьи и общества являлась самостоятельная работа объекта перевоспитания над собой. Боязнь осуждения со стороны социума, угрызания совести, вызванные переживаниями родителей, слава сверстников, стремящихся соответствовать идеалу совершенной личности, все это способствовало осмыслению, осознанию и соответствующему позитивному изменению.

Однако стоит отметить и «точку невозврата», которая исключает идею перевоспитания, существующую в этнопедагогике абхазов. Несмотря на гуманность дидактических попыток воздействия этноса на своих членов, во все времена возникали действия

и поступки, которые не прощались народом и перевоспитанию не подлежали. Например, грубое попираание законов «Апсуара», традиций гостеприимства, женитьба без учета принципов экзогамии и т. п. В таких случаях человек считался потерянным для общества и исправительному педагогическому воздействию не подлежал. С ним прекращалось всяческое общение, либо его вовсе изгоняли.

Результаты исследования. Согласно проведенному анализу нами были сделаны следующие выводы и заключения.

1. Содержание этнопедагогического сопровождения воспитания способно формировать позитивные духовно-нравственные представления у детей любого возраста, предоставляет возможность воспитанному проявить себя в различных формах деятельности, стимулировать процессы самопознания и самосовершенствования.

2. Абхазская народная сказка незаменима как средство этнопедагогического воздействия с целью перевоспитания, стимулирующее развитие познавательной и творческой активности подростков.

3. Абхазская народная педагогика предполагает использование социального вмешательства в качестве важнейшего компонента перевоспитания, основывается на личностно-ориентированном, деятельностном, гуманистическом подходах, способствующих усвоению позитивных норм поведения.

Этнопедагогика абхазов обладает бесконечным множеством методов и средств воспитания, а также исправления его недостатков, которые могут проявиться в любой сфере нашего бытия. «Человеку свойственно ошибаться» – это было известно предкам абхазов в далеком прошлом, с учетом чего и была устроена система воспитания и обучения народа с целью сохранить свою целостность и самобытность. Широкое изучение и применение принципов абхазской народной педагогики в наши дни позволит семье и школе избежать негативных влияний современной действительности.

Библиографический список

1. *Арымбаева К. М.* Этнопедагогические основы перевоспитания подростков девиантного поведения // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 1 (45). – С. 115–121.

2. *Ахмедова М. Я.* Проблемы народного этикета в семейном воспитании // Начальная школа. – 2013. – № 7. – С. 86–88.

3. *Басангова Т. Т.* Специфика жанра проклятий в фольклоре калмыков // Гуманитарные науки

в Сибири. – 2008. – № 4. – С. 120–123.

4. Гликман И. З. Коррекция или перевоспитание, или что делать с трудными школьниками // Инновации в образовании. – 2008. – № 12. – С. 145–162.

5. Гусейнова Г. Внеклассная работа студентов в период педагогической практики с подростками, нуждающимися в перевоспитании // Известия Кыргызской академии образования. – 2014. – № 1 (29). – С. 89–92.

6. Дзержинская Л. Б. Межведомственное взаимодействие как фактор перевоспитания трудных подростков // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2012. – № 7 (23). – С. 315–319.

7. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

8. Кураскуа В. Б. Абхазская национальная школа (1921–1958). – Сухум: Абхазский государственный университет, 2003. – 284 с.

9. Легчакова О. А. Воспитание и перевоспитание // Молодой ученый. – 2015. – № 24 (104). –

С. 988–990.

10. Мацкевич И. М. А. С. Макаренко и Н. К. Крупская в практическом споре о воспитании и перевоспитании молодежи // Юридическое образование и наука. – 2016. – № 1. – С. 4–9.

11. Неустроев А. Н. Педагогическое мужество и мастерство А. С. Макаренко в перевоспитании колонистов // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 7-10. – С. 89–91.

12. Тхакушинов А. К. Этнопедагогика как наука: анализ основных категорий // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2016. – № 2. – С. 119–122.

13. Anders G. The reeducation of Silicon Valley // Fast Company. – 2002. – № 57. – P. 100.

14. Boxler H. N. Grounded practice: exploring criticalities in a job reeducation setting // Adult Education Quarterly. – 2004. – Т. 54, № 3. – P. 210–223.

15. Cazenave O. Gender, age, and reeducation: a changing emphasis in recent African novels in French, as exemplified in l'appel des arenes by Aminata Sow fall // Africa Today. – 1991. – Т. 38, № 3. – P. 54–62.

Поступила в редакцию 05.09.2016

Ankvab Marina Fedorovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of Foreign Languages Department at the Abkhazian State University, ankvab.marina@yandex.ru, Sukhum

SPECIFICS OF METHODS OF RE-EDUCATION OF A PERSONALITY IN THE ABKHAZIAN FOLK PEDAGOGY

Abstract. The article speaks about the forms and methods of re-education of the personality from a line item of the Abkhazian ethnopedagogy. Now in the Republic of Abkhazia, as well as around the world, the youth shows a tendency to violation of moral regulations, the commonly accepted rules of conduct. Society is often incapable to find adequate forms of interaction with teenagers. The author sees the reason of it in loss of the former traditions of upbringing of ancestors acquired for centuries. With respect thereto there is almost important social and pedagogical problem: detection of features of process of re-education of youth on the example of the Abkhazian ethnopedagogics. As the solution of this problem the author offers their revival, and also their implementation in the education system. A research purpose is to reveal methods and means of re-education of children existing in the Abkhazian folk pedagogy. The scientific novelty and the theoretical importance traced in article consists in identification of the main acceptances of the Abkhazian folk pedagogy necessary for re-education of the child.

Keywords: re-education, Abkhazian folk pedagogy, ethnopedagogics of Abkhazians, ways of upbringing, ethnopedagogic methods, ways of re-education, Abkhazians, Abkhazia.

References

1. Arymbayeva, K. M., 2012. E'thnopedagogicheskie osnovy perevospitaniya podrostkov deviantnogo povedeniya [Ethnopedagogical bases of re-education of teenagers of deviant behavior]. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv [The Bulletin of the Moscow state University of culture and arts], 1 (45), pp. 115–121 (in Russ.).
2. Akhmedova, M. Ya., 2013. Problemy narodnogo e'tiketa v semejnem vospitanii [Problems of national etiquette in family education]. Nachal'naya shkola [Elementary school], 7, pp. 86–88 (in Russ.).

3. Basangova, T. T., 2008. Specifica zhanra proklyatij v fol'klore kalmykov [Specifics of a genre of damnations in folklore of Kalmyks]. *Gumanitarnye nauki v Sibiri* [Humanitarian sciences in Siberia], 4, pp. 120–123 (in Russ.).
4. Glikman, I. Z., 2008. Korrekciya ili perevospitanie, ili chto delat' s trudnymi shkol'nikami [Correction or re-education or what to do with difficult school students]. *Innovacii v obrazovanii* [Innovations in education], 12, pp. 145–162 (in Russ.).
5. Guseynova, G., 2014. Vneklassnaya rabota studentov v period pedagogicheskoy praktiki s podrostkami, nuzhdayushimisya v perevospitanii [Out-of-class work of students during student teaching with the teenagers needing re-education]. *Izvestiya Kyrgyzskoy akademii obrazovaniya* [News of the Kyrgyz Academy of Education], 1 (29), pp. 89–92 (in Russ.).
6. Dzerzhinskaya, L. B., 2012. Mezhvedomstvennoe vzaimodejstvie kak faktor perevospitaniya trudnyx podrostkov [Interdepartmental interaction as factor of re-education of difficult teenagers]. *Evropejskij zhurnal social'nyx nauk* [European Social Science Journal], 7 (23), pp. 315–319 (in Russ.).
7. Kodzhaspirova, G. M., Kodzhaspirov, A. Yu., 2005. Slovar' po pedagogike [Pedagogic dictionary]. Rostov-on-Don: Publishing center "Mart", 448 p.
8. Kuraskua, V. B., 2003. Abxazskaya nacional'naya shkola (1921–1958) [Abkhazian national school (1921–1958)]. Sukhum: Abkhazian State University Publ., 284 p. (in Russ.).
9. Legchakova, O. A., 2015. Vospitanie i perevospitanie [Education and re-education]. *Molodoy uchenyj* [Young scientist], 24 (104), pp. 988–990 (in Russ.).
10. Matskevich, I. M., 2016. A. S. Makarenko i N. K. Krupskaya v prakticheskom spore o vospitanii i perevospitanii molodezhi [A. S. Makarenko and N. K. Krupskaya in a practical dispute on education and re-education of youth]. *Yuridicheskoe obrazovanie i nauka* [Legal education and science], 1, pp. 4–9 (in Russ.).
11. Neustroyev, A. N., 2015. Pedagogicheskoe muzhestvo i masterstvo A. S. Makarenko v perevospitanii kolonistov [Pedagogical courage and A. S. Makarenko's skill in re-education of colonists]. *Sovremennye tendencii razvitiya nauki i texnologij* [Current trends of development of science and technologies], 7-10, pp. 89–91 (in Russ.).
12. Tkhakushinov, A. K., 2016. E'tnopedagogika kak nauka: analiz osnovnyx kategorij [Ethnopedagogy as science: analysis of the main categories]. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo texnologicheskogo universiteta* [Bulletin of the Maykop State Technological University], 2, pp. 119–122 (in Russ.).
13. Anders, G., 2002. The reeducation of Silicon Valley. *Fast Company*, 57, p. 100.
14. Boxler, H. N., 2004. Grounded practice: exploring criticalities in a job reeducation setting. *Adult Education Quarterly*, T. 54, № 3, pp. 210–223.
15. Cazenave, O., 1991. Gender, age, and reeducation: a changing emphasis in recent African novels in French, as exemplified in l'appel des arenes by Aminata Sow fall. *Africa Today*, T. 38, № 3, pp. 54–62.

Submitted 05.09.2016

Емелина Татьяна Владимировна

Заместитель директора по воспитательной работе школы № 5, emelinatv@mail.ru, Кемерово

Касаткина Наталья Эмильевна

Доктор педагогических наук, профессор, профессор межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики, Кемеровский государственный университет, kasatkina@kemsu.ru, Кемерово

ПРОБЛЕМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В рамках анализа процесса воспитания обучающихся в статье обосновывается необходимость эстетического воспитания средствами музыки, осуществляется обзор различных подходов и авторских концепций воспитания отечественных педагогов, ученых современности. Авторами подчеркивается важность воздействия музыки на внутренний мир обучающихся, ее роль в предоставлении всем школьникам возможности для культурной и творческой деятельности, что позволяет сделать более динамичной и плодотворной взаимосвязь образования, культуры и искусства. Практическая часть проведенного исследования позволила выявить противоречие между музыкальными потребностями школьников и предлагаемыми школьной жизнью условиями. Авторы предполагают, что разрешить данное противоречие могут сами школьники и родители, выразив готовность к использованию в обычной жизни более серьезной, глубокой для понимания классической музыки и более частого, лучше систематического посещения концертов всей семьей. Процесс развития музыкальной культуры современных школьников будет эффективным, если сами школьники выступят активными участниками формирования модели своей собственной музыкальной культуры.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, эстетическое восприятие, эстетические чувства.

Введение в проблему. Современное состояние массового уровня музыкальной культуры обучающихся характеризуется предпочтением легкой развлекательной танцевальной музыки. Легкость усвоения такой музыки обуславливается повторяющимися мелодическими и ритмическими оборотами, элементарной гармонией, приводит в большинстве случаев к неприятию серьезной музыки, требующей большей исполнительской и слушательской культуры, а также способствует все большему закреплению «потребительской культуры» обучающихся.

Современный школьник часто не замечает художественной ценности музыки, а воспринимает ее как фоновое сопровождение, поэтому формирование интереса к музыкальному искусству следует проводить путем постепенного, планомерного овладения необходимыми навыками эмоционально-образного восприятия. Мы исходили из того, что изучение предмета «Музыка» необходимо связывать с литературой и изобразительным искусством. Это соприкосновение насыщает внутренний мир школьника, делая его разноплановым и разносторонним. Эмоциональное, активное восприятие музыки как основа эстетического воспитания

в целом на данном этапе обучения становится отправной точкой раскрытия своего собственного внутреннего мира для самого школьника, для его родителей и педагогов. Проведенное нами исследование показало, что через музыку ученик познает себя, получая знания для дальнейшего интеллектуально-творческого и духовного развития. Слушание и исполнение музыкальных произведений формирует представления школьника о мировой культуре, его вкус, развивает чувство творческого стиля того или иного композитора. У учеников происходит формирование основ художественного мышления и элементарных представлений о единых закономерностях развития любви к музыке. А потому **цель нашего исследования** – изучение процесса формирования у современных школьников положительного отношения к классической музыке.

Процесс формирования восприятия музыки, по мнению Б. Л. Яворского, должен проходить в 5 этапов: накопление впечатлений; спонтанное выражение в зрительных, сенсорно-моторных и речевых проявлениях; импровизирование: двигательное, музыкальное, литературно-речевое; создание оригинальных композиций (музыкальных,

изобразительных, пластических, литературных), являющихся отражением какого-либо художественного или жизненного впечатления; музыкальное творчество – сочинение песен [9].

Планомерно и структурировано осуществить это возможно только в образовательной организации через посещение школьником уроков музыки.

Изучение предмета «Музыка» в образовательной организации является обязательным и осуществляется на основе реализации основной образовательной программы основного общего образования. Всем школьникам в этих условиях предоставляются возможности для культурной и творческой деятельности, позволяющие сделать более динамичной и плодотворной взаимосвязь образования, культуры и искусства.

Учитель на уроках акцентирует внимание на соприкосновении школьника с миром музыки, его нравственно-эстетическом воспитании, формировании культуры мировосприятия через распевание, слушание произведений, эмоционально-эстетический отклик на музыку, выраженный в ответах на вопросы, в рассказах, в рисунках, в речевой и двигательной импровизации. В процессе обучения школьники начинают понимать, что музыка открывает перед ними возможности для познания своих собственных чувств и мыслей, побуждает импровизировать и фантазировать, развивает воображение, помогает встать на позицию другого человека, учит вести диалог, участвовать в обсуждении значимых для него явлений жизни и искусства, продуктивно сотрудничать со сверстниками и взрослыми.

Большое значение в эстетическом воспитании школьника играет его приобщение к музыкальному искусству, расширение музыкального и культурного кругозора каждого ученика, даже того, кто не проявляет активного участия в уроке.

Мы исходили из того, что изучение музыкального искусства в школе ориентировано на освоение общечеловеческих ценностей и нравственных идеалов, творческое постижение своего собственного внутреннего мира, обеспечивает в целом успешную социализацию растущего человека. В этом случае происходит становление его активной жизненной позиции, формируется готов-

ность к взаимодействию и сотрудничеству в современном культурном пространстве.

В контексте нашего исследования мы исходили из позиции Б. Асафьева о воспитательной ценности творчества, который полагал, что «воздействуя одновременно на разум и чувства, оно организует эмоции, чувства, способствует росту эмоционально-нравственной культуры человека» [1, с. 132].

Изучение предмета «Музыка» способствует формированию чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознанию своей этнической и национальной принадлежности посредством исполнения народного фольклора; узнаванию культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоению традиционных ценностей многонационального российского общества; приобщению к основам музыкального искусства.

Для изучения отношения к классической музыке младших школьников и их родителей нами было проведено исследование с участием 250 семей учащихся начальной школы и учителей МБОУ «СОШ № 5» города Кемерово.

В результате проведенного исследования среди обучающихся начальных классов было выявлено, что свободное время они предпочитают проводить, играя с друзьями, где музыка играет роль сопроводительного фона, как правило, эстрадной направленности. Причем относятся серьезно к прослушиванию классических произведений и делают это с желанием и без принуждения только 30 % опрошиваемых. Мы зафиксировали, что в числе любимых классических произведений в основном музыка П. И. Чайковского, Э. Грига, В. Моцарта. Среди современных композиторов выделяют творчество И. Крутого. И все-таки с большим удовлетворением дети этого возраста слушают именно эстрадную музыку. Всей семьей концерты посещают 10 % опрошенных и 100 % всем классом по абонементу на протяжении всего учебного процесса в сопровождении учителя. Обучаются в музыкальной школе и сами музицируют 15 % опрошенных.

В качестве источника получения информации о музыке чаще всего называют уроки музыки в образовательной организации, в музыкальной школе и общение среди свер-

стников (обмен музыкальными файлами в телефонах и социальных сетях). Особое место занимает современная поп- и рэп-музыка, которую слушают 100 % школьников. Несомненно, большое влияние на это оказывают родители, которые отдадут предпочтение современной эстрадной музыке.

Несмотря на все вышеизложенное, в ходе нашего исследования мы выявили, что музыка оказывает большое благотворное влияние на обучающихся, что подтверждает 99 % обучающихся начальной школы.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет утверждать, что музыка учит не только видеть, но и воспроизводить увиденное, не только слышать, но и представлять то, что слышишь. С этим утверждением согласны 89 % младших школьников. Каждый из опрошенных не раз ощущал на себе магию музыки. Одно воспоминание о любимых композициях способно поднять настроение и подарить чувство радости – с этим согласны 88 % опрошенных. Практически все природные явления – шелест листьев, шум ветра, падение капель дождя – содержат свою мелодику, пробуждая в душах обучающихся различные эмоции. Это утверждение разделяют 95 % младших школьников. В то же время исследование показало, что невозможно выделить какое-то одно музыкальное направление, которое приносило бы чувство счастья всем и постоянно. Кто-то предпочитает серьезную симфоническую музыку (15 %), для кого-то лучший фон повседневной жизни – незатейливые поп-композиции (82 %), а некоторые не представляют своей жизни без заряжающего энергией рока (3 %). Нам удалось установить, что индивидуальные предпочтения родителей опрашиваемых учеников зависят от опыта, кругозора, широты взглядов каждого из них. Да и настроение играет не последнюю роль при выборе любимой мелодии. Вне зависимости от жанра

музыка создает заряд положительной энергии – так считают 100 % опрошенных. Он формируется благодаря тембру голоса исполнителя, мелодичности основной темы, ритмичности, ободряющим словам. После прослушивания любимых музыкальных произведений появляется чувство счастья, желание изменить собственную жизнь в лучшую сторону, ощущение всемогущества. Однако иногда любимой становится музыка, просто совпадающая по характеру с той ситуацией, которая имеет место в жизни человека – так думают 64 % родителей, отвечающих на вопросы. Формируя определенные образы и ассоциации, она вызывает желание слушать песню или мелодию снова и снова. Подчас такая музыка может стать руководством к действию, частью мотивации, ответом на внутренние вопросы – так считают 56 % родителей.

В результате проведенного исследования изучено общественное мнение родителей и учащихся относительно роли музыки в жизни современного школьника.

Исследование позволило выявить противоречие между музыкальными потребностями школьников и предлагаемыми школьной жизнью условиями. Причем разрешить данное противоречие могут сами школьники, учителя и родители, выразив готовность к использованию в обычной жизни более серьезной, глубокой для понимания классической музыки и более частого, лучше систематического посещения концертов всей семьей. Процесс развития музыкальной культуры современных школьников будет эффективным, если родители и учителя выступят активными участниками формирования модели как собственной музыкальной культуры, так и музыкальной культуры учащихся, так как в музыкальной деятельности ребенок осознает личную пространственную реальность, в которой открывает мир для себя по-своему и себя миру.

Библиографический список

1. Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л.: Музыка, 1973. – 142 с.
2. Гаттауллина В. Д. Педагогические условия музыкально-эстетического воспитания младших школьников в поликультурной эстетической среде общеобразовательной школы // Филология

и культура. – 2011. – № 25. – 240 с.

3. Зарецкая И. И. Эстетическое воспитание как фактор социализации младших школьников // Начальная школа. – 2011. – № 1. – С. 54–58.

4. Лейтес Н. С. Проблема общих способностей в возрастном аспекте [Электронный ресурс]. – URL: http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.

phpaid=1633 (дата обращения 25.07.16).

5. *Любимова Ю. С.* Методика организации эстетического воспитания младших школьников: учебно-методическое пособие для учителей нач. кл. – Минск: Пачатковая школа, 2008. – 114 с.

6. *Макимова В. П.* Педагогические особенности эстетического воспитания младших школьников // *Образование и саморазвитие.* – 2012. – Т. 5, № 33. – С. 83–88.

7. *Пагуза Т. И.* Система эстетического воспитания младших школьников в современных условиях // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология.* – 2013. – № 2 (13). – С. 240–244.

8. *Солодова Г. Г., Климова Н. А.* Эстетическое развитие личности в воспитательно-образовательном процессе школы. – Кемерово: Кузбассиздат, 2003. – 45 с.

9. *Яворский Б. Л.* Статьи, воспоминания, переписка. – М.: Советский композитор, 1972. – 189 с.

10. *Corso R. M.* Practices for enhancing children's

social-emotional development and preventing challenging behavior // *Gifted Child Today.* – 2007. – Vol. 30 (3). – P. 51–56.

11. *Moissinac L.* Affect and emotional development // *Encyclopedia of education / ed. J. W. Guthrie.* – New York: MacMillan Reference, 2003. – P. 58–61.

12. *Raver C. C.* Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness // *Social policy report.* – 2002. – Vol. 16 (3). – P. 3–19.

13. *Smith B. J.* Recommended practices. Linking social development and behavior to school readiness. Retrieved April 21, 2008 [Электронный ресурс]. – URL: <http://challengingbehavior.fmhi.usf.edu/resources.html#handouts> (дата обращения: 23.09.2016).

14. The Nature of Emotion / Discover Your Mind. New Ideas in Psychology & Idealism [Электронный ресурс]. – URL: <http://discover-your-mind.co.uk/1am%20-%20emotions-1.htm> (дата обращения: 30.09.2016).

Поступила в редакцию 12.08.2016

Emelina Tatyana Vladimirovna

Deputy Director on Educational Work Secondary school № 5, Postgraduate, Kemerovo State University, emelinatv@mail.ru, Kemerovo

Kasatkina Natalia Emilevna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Prof. of Inter-University Department of General and Intercollegiate University Pedagogy, Kemerovo State University, kasatkina@kemsu.ru, Kemerovo

THE AESTHETIC EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF MUSIC ARTS

Abstract. The author of the article considers the problem of aesthetic education of schoolchildren in modern conditions, carries out a review of normative documents regulating various approaches of the education organization. The experience of the work of teachers is generalized in the implementation of the socially important project “School Philharmonic”, which is aimed at the disclosure of the creative potential of students, based on the regional component.

The authors have made an attempt to summarize the experience of the work in the organization of a methodical platform “The system of the work on aesthetic education within the framework of the interaction of general and additional education in the conditions of the implementation of the federal state educational standard”. The notions such as “aesthetic”, “aesthetic education of schoolchildren”, stable motives, needs and conditions of the formation of aesthetic education in the realities of today's dynamically developing reality are revealed in this article.

The article substantiates the necessity of the formation of the aesthetic relation of a student to reality, his notion of the beautiful and the ugly, the sublime and the low-lying, the tragic and the comic, arising in the process of the mastering by a student the world around him. The article presents the results of the integration of general and additional education for the full disclosure of the creative potential of a student, approaches to the organization of the system-activity approach in matters of education and the implementation of the socially important project “School Philharmonic” are prescribed in it as a form of the social interaction.

Keywords: Aesthetic education, aesthetic perception, aesthetic senses, aesthetic needs, aesthetic ideals, aesthetic judgment, aesthetic opinions, aesthetic convictions, aesthetic attitude.

References

1. Asafiev, B., 1973. Izbrannye stat'i o muzykal'nom prosveshchenii i obrazovanii [Selected articles about musical teaching and education]. Leningrad: Music Publ., 142 p. (in Russ.).
2. Gattaullina, V. D., 2011. Pedagogicheskie usloviya muzykal'no-ehsteticheskogo vospitaniya mladshih shkol'nikov v polikul'turnoj esteticheskoy srede obshcheobrazovatel'noj shkoly [Pedagogical conditions of musical-aesthetic education of younger pupils in a multicultural aesthetic environment of comprehensive school]. *Filologiya i kul'tura* [Philology and culture], 25, 240 p. (in Russ.).
3. Zaretskaya, I. I., 2011. Esteticheskoe vospitanie kak faktor socializacii mladshix shkol'nikov [Aesthetic education as the factor of socialization of younger pupils]. *Nachal'naya shkola* [Elementary School], 1, pp. 54–58 (in Russ.).
4. Leytes, N. S. Problema obshchih sposobnostej v vozrastnom aspekte [The problem of general abilities in the age aspect] [online]. Available at: http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.phpaid=1633 (Accessed 25 July 2016).
5. Lyubimova, Y. S., 2008. Metodika organizacii esteticheskogo vospitaniya mladshix shkol'nikov [The technique of the organization of aesthetic education of younger pupils]. Minsk: Pachatkovaya school Publ., 114 p. (in Russ.).
6. Maksimova, V. R., 2012. Pedagogicheskie osobennosti esteticheskogo vospitaniya mladshix shkol'nikov [Pedagogical features of aesthetic education of younger pupils]. *Obrazovanie i samorazvitie* [Education and self-development], V. 5, No 33, pp. 83–88 (in Russ.).
7. Paguta, T. I., 2013. Sistema esteticheskogo vospitaniya mladshix shkol'nikov v sovremennyx usloviyax [The system of aesthetic education of younger pupils in modern conditions]. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psixologiya* [Vector Science Tolyatti State university. Series: Pedagogy, psychology], 2 (13), pp. 240–244 (in Russ.).
8. Solodova, G. G. 2003. Esteticheskoe razvitie lichnosti v vospitatel'no-obrazovatel'nom processe shkoly [The aesthetic development of a person in educational process of school education]. Kemerovo: Kuzbassizdat Publ., 45 p. (in Russ.).
9. Yavorsky, B. L., 1972. Stat'i, vospominaniya, perepiska [Articles, memoirs, correspondence]. Moscow: Soviet composer Publ., 189 p. (in Russ.).
10. Corso, R. M., 2007. Practices for enhancing children's social-emotional development and preventing challenging behavior. *Gifted Child Today*, 30 (3), pp. 51–56 (in Eng.).
11. Moissinac, L., 2003. Affect and emotional development. Guthrie, J. W., ed. *Encyclopedia of education*. New York: MacMillan Reference Publ., pp. 58–61 (in Eng.).
12. Raver, C. C., 2002. Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social policy report*, 16 (3), pp. 3–19.
13. Smith, B. J. Recommended practices. Linking social development and behavior to school readiness. Retrieved April 21, 2008 [online]. Available at: <http://challengingbehavior.fmhi.usf.edu/resources.html#handouts> (Accessed 23 September 2016) (in Eng.).
14. The Nature of Emotion / Discover Your Mind. *New Ideas in Psychology & Idealism* [online]. Available at: <http://discover-your-mind.co.uk/1am%20-%20emotions-1.htm> (Accessed 30 September 2016) (in Eng.).

Submitted 12.08.2016

*Паньшина Людмила Васильевна**Аспирант факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, ludapan6@mail.ru, Новосибирск*

ПРИЗНАКИ СКЛОННОСТИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ ПОДРОСТКОВ И РАННЯЯ ПРОФИЛАКТИКА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. Статья посвящена анализу актуальной ситуации психолого-педагогического сопровождения подростков в условиях образовательного пространства. На основе изучения опыта отечественных исследований по проблемам отклоняющегося поведения в подростковом возрасте выделены признаки поведенческих девиаций подростков. Представлен анализ существующих моделей профилактики девиантного поведения подростков, разработанных отечественными исследователями. Обозначен авторский проект практико-ориентированной модели профилактики девиантного поведения в условиях образовательного пространства, которая отражает психосоциальный профиль подростка. В основе представленной модели – конкретизация конфликтных сфер жизнедеятельности подростка со склонностью к девиантному поведению (личностная, семейная, межличностная, профессиональная, интимно-сексуальная) что, по мнению авторов, позволит определить существенные направления профилактической работы и осуществить дифференцированную психолого-педагогическую поддержку.

Ключевые слова: признаки отклоняющегося поведения, подростки, профилактика, сферы жизни, образовательное пространство..

Введение. Забота о психологическом благополучии детей и подростков приобретает особое значение в настоящее время, что обусловлено стремительным темпом жизнедеятельности, обилием информационной нагрузки, нередко агрессивной направленности, различными кризисными явлениями как ситуативного, так и глобального характера. По данным Всемирной организации здравоохранения приблизительно 20 % детей и подростков в мире имеют психические расстройства, около половины из которых начинаются в возрасте до 14 лет.

В этой связи возникает вопрос об эффективности применяемых методов ранней профилактики отклоняющегося поведения подростков в условиях современного образовательного пространства.

Обозначенная проблема приводит к цели нашего исследования, которая заключается в проведении теоретического анализа актуальной ситуации психолого-педагогического сопровождения подростков в условиях образовательного пространства и выделении ранних признаков поведенческих девиаций подростков с обозначением перспектив психолого-педагогического сопровождения профилактической направленности.

Проблема исследования. Отклоняющееся поведение отражает внешнее бытие

личности в социуме и имеет выраженное индивидуальное и возрастно-половое своеобразие. Одни и те же виды девиантного поведения по-разному проявляются у различных людей в разном возрасте.

Отечественные исследования в области девиантного поведения главным образом рассматривают период подросткового возраста, так как именно подростки представляют собой группу повышенного социального риска. Период подросткового и юношеского возраста характеризуется значительными биологическими и психическими преобразованиями в онтогенетическом развитии человека, что обуславливает особую чувствительность к социальным изменениям. Новизна и хаотичность информационной среды обозначают проблему выбора стратегий поведения, что усложняет взаимодействие подростка и внешней реальности, определяя ряд внутриличностных, межличностных и социальных противоречий.

Анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи. В зависимости от концепции, в современных исследованиях фигурируют различные понятия, обозначающие категорию подростков с девиантным поведением: «подростки группы риска», «трудные подростки», «асоциальные», «кризисные», «педагогически

запущенные», «дезадаптивные» и др. При этом установлено, что поведение подростков характеризуется определенными особенностями: повышенной эмоциональной возбудимостью, импульсивностью, двигательной и вербальной активностью, неуравновешенностью, внушаемостью, желанием подражать и обостренным стремлением к независимости, негативизмом, неспособностью к всесторонней оценке обстоятельств вследствие недостатка жизненного опыта. При оптимальных условиях указанные особенности нивелируются за счет соответствующей социально-положительной деятельности. При неблагоприятных условиях данные особенности поведения подростков приобретают деструктивную направленность.

Е. В. Змановская отмечает, что оценка и регуляция поведения человека осуществляется через призму социально-нормативных критериев, соответствующих требованиям конкретного общества в данное время. Трансформация общества определяет изменение действующих в нем социальных норм. Поведение субъекта, противоречащее общественным установкам и ценностям, рассматривается как отклоняющееся. Таким образом, с позиции социально-психологического критерия определяющим показателем нормативности поведения является уровень социальной адаптации личности. С другой стороны, низкая способность самореализации в конкретных социальных условиях, неспособность принимать и следовать требованиям среды как личностно значимым определяет состояние дезадаптации. В рамках данной проблемы Е. В. Змановская выделяет социальные и индивидуальные проявления дезадаптации. Социальные проявления дезадаптации конкретизируются в сниженной обучаемости или в неспособности зарабатывать своим трудом, в хронической или выраженной неуспешности в жизненно важных сферах (семейная, профессиональная, межличностная, интимно-личностная, здоровье), конфликты с законом, изоляция. В свою очередь индивидуальными проявлениями дезадаптации могут выступать: негативная внутренняя установка в отношении социальных требований (оппозиция, протест и др.), завышенные претензии к окружающим наряду

с избеганием ответственности и эгоцентризмом, хронический эмоциональный дискомфорт, неэффективность саморегуляции, конфликтность и низкие коммуникативные умения, когнитивные искажения реальности, выражающиеся в расхождении между реальным социальным статусом личности и индивидуальным осознанием [6].

Ю. А. Клейберг рассматривает девиантное поведение как специфический способ изменения социальных норм и ожиданий посредством демонстрации ценностного отношения к ним с использованием собственных приемов самовыражения (сленг, стиль, символика, мода, манера, поступок и т. п.). По мнению автора, девиантные действия могут выступать как средство достижения значимой цели, как способ психологической разрядки или замещения заблокированной потребности, как самоцель, удовлетворяющая потребность в самореализации и в самоутверждении. Ю. А. Клейберг полагает, что поведенческая девиация напрямую зависит от комплексного личностного образования, детерминирующего, направляющего и обеспечивающего реализацию девиантного поведения [7].

В подростковом возрасте наиболее выраженными признаками девиантного поведения выступают: высокая аффективная заряженность поведенческих реакций; импульсивный характер реагирования на фрустрирующую ситуацию; кратковременность реакций с критическим выходом; низкий уровень стимуляции; недифференцированная направленность реагирования; высокий уровень готовности к девиантным действиям. Результаты исследований (Ю. А. Клейберг, А. В. Печерский, К. В. Сыровкашина и др.) дополняют, что со стороны эмоционально-волевой и ценностно-нормативной сферы данные признаки могут выражаться такими характеристиками, как импульсивность, раздражительность, вспыльчивость, агрессивность, конфликтность, тревожность и несформированность системы ценностных ориентаций.

Исследовательская часть. Теоретический анализ существующих разработок в области профилактики и программ федерального уровня позволяет обозначить, что значимым показателем социально-экономического положения государства в буду-

шем, его благополучия, интеллектуального и нравственного уровня нации является актуальное состояние психического здоровья детей и подростков.

Государственная программа Российской Федерации «Развитие здравоохранения» и входящая в ее содержание подпрограмма «Профилактика заболеваний и формирование здорового образа жизни. Развитие первичной медико-санитарной помощи» включают такие целевые индикаторы и показатели, как снижение потребления алкогольной продукции среди взрослого населения, а также снижение распространенности потребления табака среди детей и подростков; снижение заболеваемости алкоголизмом и наркоманией; снижение уровня смертности населения за счет профилактики развития депрессивных состояний и суицидального поведения [2]. Задачи предусматривают формирование у населения ответственного отношения к своему здоровью и изменение моделей поведения; коррекцию и регулярный контроль поведенческих и биологических факторов риска; отказ от табакокурения и наркотиков, злоупотребления алкоголем. Таким образом, одним из важнейших направлений политики в области охраны здоровья является профилактика на групповом и индивидуальном уровнях. Реализация мероприятий Госпрограммы рассчитана на 2013–2020 гг. [2]. В то же время по данным федеральной службы государственной статистики потребление алкоголя и табака среди детей и подростков, а также проявление расстройств поведения сохраняют тенденцию к росту [13]. В отчетной документации на январь – декабрь 2015 г. по итогам реализации мероприятий Госпрограммы в отношении роста показателей алкогольной зависимости отмечается недостаточность активных форм психосоциальной помощи с учетом клинко-эпидемиологических и социально-демографических особенностей [2].

Для решения задач по сохранению психического здоровья детей и подростков на территории Российской Федерации создаются фонды, осуществляющие поддержку профилактических программ, направленных на развитие личности подростка, повышение его самооценки и сопротивляемости негативным явлениям, изменение в оценке рискованных форм поведения,

формирование самосознания и позитивного восприятия действительности, вовлечение в общественно-полезную деятельность. Профилактические программы обсуждаются в рамках Съезда Союза охраны психического здоровья [14].

В нормативных документах Всемирной организации здравоохранения термин «профилактика» подразумевает комплекс мероприятий, направленных на предупреждение болезни или устранение факторов риска. При этом первичная профилактика направлена на устранение неблагоприятных факторов, вызывающих определенное явление, а также повышение устойчивости личности к воздействию таких факторов. В рамках первичной профилактики может быть охвачена подростковая среда [1].

Проведенный нами анализ научных исследований позволил выделить ряд существующих моделей профилактики девиантного поведения подростков в условиях образовательного пространства.

Понимание сущности девиантного поведения как сложного, многоаспектного феномена дает возможность исследователям (С. Н. Дубинин, Ф. К. Зиннуров) обосновать теоретические модели профилактики и коррекции девиантного поведения, которые предполагают многоаспектный характер содержания. Предлагаемые модели широко охватывают проблематику готовности педагогической системы, образовательных условий, социокультурной среды, механизмов и факторов развития и формирования личности с учетом социально-психологических детерминант, определяющих ее развитие. Эффективность профилактической и коррекционной работы обуславливается обеспечением целенаправленного стимулирования процесса функционирования психологических механизмов личности и предполагает такие критерии, как уровень ценностного отношения к нормам поведения, уровень творческой самореализации подростка в социокультурной деятельности, готовность администрации к организации поддержки коррекционных мероприятий в условиях социально-культурной среды.

В области педагогических наук одним из действенных и результативных путей профилактики девиантного поведения подростков

И. С. Осипова видит в использовании педагогического мониторинга [8]. Автор обосновывает необходимость целостной системы, позволяющей отслеживать результаты процесса воспитания и вероятные негативные факторы, влияющие на формирование поведения, а также выявлять тенденции развития девиантного поведения и на основе этого определять коррекционные воздействия. Для повышения объективности мониторинговой оценки автор конкретизирует уровни девиантного поведения: ярко-выраженный (патологический), относительно-выраженный (ненормативный), слабовыраженный (пограничный) и невыраженный (нормативный). Вместе с тем автор выделяет направления дальнейших научных исследований, в том числе изучение возможности применения педагогического мониторинга профилактики девиантного поведения в области психологической поддержки.

В результате анализа общеобразовательной школы как среды формирования девиантного поведения М. В. Такмакова выделяет ряд проблем, на решение которых направлена авторская программа-модель коррекции девиантного поведения подростков в процессе обучения [15]. Обозначенные направления включают решение проблем межличностного общения подростков с педагогическим составом школы и сверстниками; проблемы отсутствия среды для неформального общения; проблемы отсутствия среды для самореализации, творческого развития учащихся. Задачи коррекционной работы решаются организацией различных форм деятельности, таких как: тренинги поведения, дискуссий, мозговые штурмы, беседы, лекции, личностные тренинги, игровые методики, ролевые игры, индивидуальное консультирование. Таким образом, коррекция девиантного поведения подростков на базе общеобразовательной школы достигается за счет снижения уровня школьной тревожности, повышения школьной мотивации, эмоциональной устойчивости и общительности. Следует отметить широкий спектр охватываемых направлений, а также обилие традиционных методов, существующих в арсенале педагога-психолога. В свою очередь, вариации проявлений отклоняющегося поведения подростков обуславливают необходимость разработки но-

вых подходов направленного воздействия, с учетом конкретизации конфликтных сфер жизнедеятельности подростка.

А. В. Печерский одним из направлений психолого-педагогической профилактики и коррекционной работы наркотического поведения подростков предлагает использование модели межличностного взаимодействия или интересубъектный подход, который подразумевает формирование новых психических образований, включающих индивидуальные ролевые характеристики, которые способствуют повышению эффективности регуляции самосознания в ситуациях межличностного взаимодействия, проявлению автономности, самостоятельности и устойчивости личности в ситуациях социального выбора [12].

Результаты исследования. Анализ подходов к профилактике девиантного поведения подростков приводит нас к выводу об актуальной значимости разработки практико-ориентированной модели, доступной и удобной в применении в условиях образовательного пространства. Данная модель предполагает конкретизацию признаков девиантной направленности поведения по сферам жизнедеятельности подростка, что позволяет дифференцировать профилактическую работу на специфические направления с адресным привлечением компетентных лиц и наглядным мониторингом результативности процесса.

Определение эффективных направлений профилактики невозможно без выделения признаков девиантной направленности поведения. В этой связи анализ работ отечественных исследователей [6] позволяет нам обозначить ряд характерных особенностей, которые мы определяем в качестве признаков склонности к девиантному поведению в подростковом возрасте. В таблице подробно представлены выделенные признаки.

Обозначенные признаки склонности к девиантному поведению в подростковом возрасте мы дифференцируем на личностные характеристики, которые могут иметь деструктивные поведенческие проявления под воздействием различного рода триггеров. В соответствии с характером проявления поведенческой девиации обозначены критерии психолого-педагогической поддержки.

Психосоциальный профиль учащегося

Признаки склонности к девиантному поведению подростков в условиях среднего общеобразовательного учреждения		Критерии психологической поддержки	Триггер
Личностные характеристики	Поведенческие проявления		
		3	4
<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> – акцентуации личности; – инкогерентность; – деструктивная направленность; – внутрличностный конфликт; – фрустрированность потребностей 	<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> – ригидные поведенческие стереотипы; – избирательная уязвимость 	<ul style="list-style-type: none"> изменение направленности личности 	<ul style="list-style-type: none"> – специфическая микросреда; – психические травмы; – неблагополучие социальной ситуации в семье подростка
<ul style="list-style-type: none"> – низкий уровень учебной мотивации 	<ul style="list-style-type: none"> – систематические беспричинные пропуски учебных занятий; – академическая неуспеваемость; – проблематично переносят однообразие, монотония нагоняет сонливость, стереотипный тип деятельности – скуку 	<ul style="list-style-type: none"> позитивное отношение к процессу учения, стремление к прилежанию 	<ul style="list-style-type: none"> – специфическая микросреда; – неблагополучие социальной ситуации в семье подростка
<ul style="list-style-type: none"> – низкий уровень самоконтроля; – редуцированные ценности и высшие чувства (совесть, ответственность, честность) 	<ul style="list-style-type: none"> – отрицательные привычки и навыки; – девиантный опыт; – высказывания и действия часто опережают планомерную и последовательную продуманность поступков; – стремление к самостоятельности и независимости, в состоянии эмоциональной захваченности – преобладание эмоций гнева или восхищения, гордости или презрения, т. е. ярко выраженные, полярные по знаку эмоции, при этом контроль интеллекта не всегда играет ведущую роль 	<ul style="list-style-type: none"> – оптимизация уровня самоконтроля и ответственности (рефлексия); – выстраивание ценностной иерархии 	<ul style="list-style-type: none"> – психические травмы, опыт насилия; – специфическая микросреда
<ul style="list-style-type: none"> – высокий уровень агрессивности 	<ul style="list-style-type: none"> – частые проявления аффективного взрывчатого поведения 	<ul style="list-style-type: none"> снижение уровня агрессивности 	<ul style="list-style-type: none"> специфическая микросреда
<ul style="list-style-type: none"> – высокий уровень тревожности; – низкие адаптивные возможности; – дефицит позитивных ресурсов личности 	<ul style="list-style-type: none"> – частые случаи лжи; – избегание неуспеха; – зависимость от мнения большинства; – ригидные поведенческие стереотипы 	<ul style="list-style-type: none"> нормализация уровня тревожности 	<ul style="list-style-type: none"> неблагополучие социальной ситуации в семье подростка

Окончание табл.

1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> – нарушение процессов общения 	<ul style="list-style-type: none"> – межличностные конфликты; – конфликтность в личносно значимых ситуациях; – ненормативное речевое поведение 	<p>оптимизация процес- сов общения</p>	<p>чрезмерная родительская строгость или «жест- кость» отношения в период формирования «эмпатической социали- зации» в развивающейся психической структуре</p>
<ul style="list-style-type: none"> – наличие склонности к нарушению социальных норм 	<ul style="list-style-type: none"> – систематические дисциплинарные нарушения; – известные случаи пребывания подростков в состоянии измененно- го сознания; – нетерпеливость; – склонность к риску, сопровождается непосредственностью в про- явлении чувств, в манерах 	<ul style="list-style-type: none"> – изменение ценност- ных ориентаций в сторону социально значимых; – формирование со- циально одобряемых форм поведения 	<ul style="list-style-type: none"> – девиантная направлен- ность развития семьи; – специфическая микро- среда; – опыт насилия, деликты

Все обозначенные в таблице параметры (личностные характеристики, поведенческие проявления, критерии психологической поддержки, триггеры) преломляются через призму различных сфер жизнедеятельности подростка:

1) личностная сфера – особенности характера, темперамента, направленность личности;

2) семейная сфера – характер внутрисемейных отношений, традиции, эмоциональный фон семьи;

3) межличностная сфера – общение со сверстниками, контакты с окружающими

взрослыми, особенности социального взаимодействия;

4) профессиональная сфера – хобби, интересы, профессиональная направленность;

5) интимно-сексуальная – полоролевые представления, сексуальные установки, психосексуальная направленность.

Таким образом, в своей работе мы подчеркиваем важность учета психосоциального профиля подростка, что позволит построить эффективную модель профилактики девиантного поведения подростков в условиях образовательного пространства.

Библиографический список

1. Глоссарий терминов по вопросам укрепления здоровья [Электронный ресурс] // Официальный сайт Всемирной организации здравоохранения. – URL: <http://apps.who.int/iris/handle/10665/87125> (дата обращения: 10.08.2016).

2. Государственная программа РФ «Развитие здравоохранения» [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства здравоохранения РФ. – URL: <https://www.rosminzdrav.ru/> (дата обращения: 10.08.2016).

3. Дмитриева Н. В., Перевозкина Ю. М., Панышина Л. В., Стельмах С. А. Импазорольевые корреляты суицидальной направленности поведения // Актуальные проблемы психологии и педагогики: диагностика, превенция, коррекция: материалы научно-практической заочной конференции с международным участием: в 2 частях / под ред. О. О. Андронниковой; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – С. 90–101.

4. Дубинин С. Н. Психологические детерминанты и механизмы коррекции девиантного поведения личности: дис. ... д-ра психол. наук. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 2011. – 392 с.

5. Зиннуров Ф. К. Педагогическая профилактика и коррекция девиантного поведения подростков в условиях социокультурной среды: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2012. – 40 с.

6. Змановская Е. В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения. – 5-е изд. – М.: Академия, 2008. – 288 с.

7. Клейберг Ю. А. Социально-педагогическая коррекция девиантного поведения подростков в сфере досуга: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1995. – 42 с.

8. Осипова И. С. Педагогический монито-

ринг профилактики девиантного поведения старших подростков в профессиональном училище: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург: Шадринский государственный педагогический институт, 2005. – 214 с.

9. Панышина Л. В., Перевозкина Ю. М. Архетипические корреляты социальной перцепции в юношеском возрасте // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 134–138.

10. Перевозкина Ю. М. Импазо-ролевая социализация личности // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 173–177.

11. Перевозкина Ю. М., Дмитриева Н. В., Перевозкин С. Б. Импазо-ролевое прогнозирование особенностей социализации в коммуникативной сфере подростков // СМАЛЬТА. – 2015. – № 4. – С. 39–46.

12. Печерский А. В. Интросубъектная модель психолого-педагогической профилактики наркомании в подростковой и юношеской среде: дис. ... канд. психол. наук. – Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2006. – 253 с.

13. Российский статистический ежегодник. 2015 [Электронный ресурс] // Официальный сайт федеральной службы государственной статистики. – URL: <http://www.gks.ru> (дата обращения: 20.08.2016).

14. Союз охраны психического здоровья [Электронный ресурс] // Союз охраны психического здоровья. – URL: www.mental-health-russia.ru (дата обращения: 10.08.2016)

15. Такмакова М. В. Взаимосвязь девиантного поведения подростков и условий обучения в современной школе: дис. ... канд. психол. наук. – М.: Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2011. – 293 с.

16. Brown Sheila Understanding youth and crime: Delinquent Behavior: Oxford University Press, listening to youth? / Buckingham; Philadelphia: 2009. – 400 p.
Open University Press, 1998. – 144 p.
17. Donald J. Shoemaker Theories of act // Journal for the Theory of Social Behaviour. – Delinquency: An Examination of Explanations of 2005. – Vol. 35. – P. 19–39.

Поступила в редакцию 09.09.2016

Panshina Lyudmila Vasilyevna

Postgraduate student of Psychological Department at the Novosibirsk State Pedagogical University, ludapan6@mail.ru, Novosibirsk

MARKERS OF DEVIANT BEHAVIOR IN A HIGH SCHOOL STUDENTS AND THE WAY OF PREVENTION

Abstract. The article discovered an actual term of teen's psychological support in educational environments. Authors identified markers of teen's deviant behavior by making analysis of scientific research. The article presents the results of review of prevention projects of deviant behavior designed by Russian researchers. Authors propose a prevention way of teen's deviant behavior. And a key point is to find out a conflict in a particular life spheres (personal, family, interpersonal, professional, and intimate) of teens tending to deviant behavior. Authors suppose that creating a psychosocial profile of school students with a negative action in interpersonal relationships might be essential in the prevention of deviant behavior.

Keywords: markers of deviant behavior, teens, prevention, life spheres, education environment.

References

- Glossarij terminov po voprosam ukrepleniya zdorov'ya [Glossary of Health Promotion]. Oficial'nyj sayt Vsemirnoj organizacii zdravooxraneniya [World Health Organization]. [online] Available at: <http://apps.who.int/iris/handle/10665/87125> (Accessed 10 August 2016) (in Russ.).
- Gosudarstvennaya programma RF "Razvitiye zdravooxraneniya" [State program of the Russian Federation "Health Development"]. Oficial'nyj sayt Ministerstva zdravooxraneniya RF [Russian Federation Ministry of Health]. [online] Available at: <https://www.rosminzdrav.ru> (Accessed 10 August 2016) (in Russ.).
- Dmitrieva, N. V., Perevozkina, Yu. M., Pan'shina, L. V., Stel'makh, S. A., 2016. Impazorablevye korrelyaty suicidal'noj napravlenosti povedeniya [Role-imposing correlates of suicide trends]. Aktual'nye problemy psixologii i pedagogiki: diagnostika, prevenciya, korrekciya [Actual problems of psychology and pedagogy: diagnosis, prevention, correction]. Novosibirsk, pp. 90–101 (in Russ., abstr. in Eng.).
- Dubinin, S. N., 2011. Psixologicheskie determinanty i mexanizmy korrekcii deviantnogo povedeniya lichnosti [Psychological determinants and correction mechanisms of deviant behavior individual]. Dr. Sci. (Psihol.). Nizhnii Novgorod, 2011, 392 p. (in Russ.).
- Zinnurov, F. K., 2012. Pedagogicheskaya profilaktika i korrekciya deviantnogo povedeniya podrostkov v usloviyax sociokul'turnoj sredy [Pedagogical preventive maintenance and correction of deviant behavior teens in a socio-cultural environment]. Dr. Sci. (Pedag.). Kazan, 2012, 40 p. (in Russ.).
- Zmanovskaia, E. V., 2008. Deviantologiya. Psixologiya otklonyayushhegosya povedeniya [Deviancy. Psychology of deviant behavior]. Moscow: Akademiia Publ., 288 p. (in Russ.).
- Kleiberg, Yu. A., 1995. Social'no-pedagogicheskaya korrekciya deviantnogo povedeniya podrostkov v sfere dosuga [Socio-pedagogical correction of deviant behavior teens in the field of leisure]. Dr. Sci. (Pedag.). Saint Petersburg, 1995, 42 p. (in Russ.).
- Osipova, I. S., 2005. Pedagogicheskij monitoring profilaktiki deviantnogo povedeniya starshix podrostkov v professional'nom uchilishhe [Pedagogical monitoring of prevention of deviant behavior of teenagers in vocational school]. Cand. Sci. (Pedag.). Ekaterinburg, 214 p. (in Russ.).
- Panshina, L. V., Perevozkina, Yu. M., 2014. Arxetipicheskie korrelyaty social'noj percepcii v yunosheskom vozraste [Archetypical Correlates of the social perception at young people]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 5, pp. 134–138 (in Russ., abstr. in Eng.).
- Perevozkina, Yu. M., 2015. Impazo-rolievaya socializaciya lichnosti [Role impositions socializa-

tion of personality]. *Sibirskij pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 6, pp. 173–177 (in Russ., abstr. in Eng.).

11. Perevozkina, Yu. M., Dmitrieva, N. V., Perevozkina, S. B., 2015. Impazo-rolevoe prognozirovanie osobennostej socializacii v kommunikativnoj sfere podrostkov [Impazo-role forecasting of features of socialisation in communicative sphere of teenagers]. *SMALTA* [SMALTA], 4, pp. 39–46 (in Russ., abstr. in Eng.).

12. Pecherskii, A. V., 2006. Intersub'ektnaya model' psixologo-pedagogicheskoy profilaktiki narkomanii v podrostkovej i yunosheskoj srede [Intersubjective model of psycho-pedagogical prevention of drug abuse teenagers]. *Cand. Sci. (Psihol.) Saratov*, 253 p. (In Russ.).

13. Rossiiskij statisticheskij ezhegodnik. 2015 [Russia. 2015. Statistical pocketbook]. Ofitsial'nyj sait federal'noj sluzhby gosudarstvennoj statistiki [Federal State Statistics Service]. [online] Available at: <http://www.gks.ru> (Accessed 10 August 2016)

(in Russ.).

14. Soyuz ohrany psixicheskogo zdorov'ya [Union for Mental Health]. Union for Mental Health [online]. 2015. Available at: www.mental-health-russia.ru (Accessed 10 August 2016) (in Russ.).

15. Takmakova, M. V., 2011. Vzaimosvyaz' deviantnogo povedeniya podrostkov i uslovij obucheniya v sovremennoj shkole [The relationship of deviant behavior teenagers and the learning environment in a modern school]. *Cand. Sci. (Psihol.) Moscow*, 2011, 293 p. (in Russ.).

16. Brown Sheila Understanding youth and crime: listening to youth? Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 1998, 144 p.

17. Donald, J., 2009. Shoemaker Theories of Delinquency: An Examination of Explanations of Delinquent Behavior: Oxford University Press, 400 p.

18. Gillespie, A. G., 2005. H. Mead: Theorist of the social act. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 35, pp. 19–39.

Submitted 09.09.2016

УДК 373.3/.5+376.5

Анимова Нина Петровна

Доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, miklinar@yandex.ru, Ярославль

Золотарева Ангелина Викторовна

Доктор педагогических наук, профессор, Институт развития образования Ярославской области, ang_gold@mail.ru, Ярославль

ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА, НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ РАБОТЫ С ТАЛАНТЛИВЫМИ ДЕТЬМИ И МОЛОДЕЖЬЮ¹

Аннотация. В статье дается обоснование подходов и принципов формирования компетенций педагога, необходимых для работы с талантливыми детьми и молодежью. Определены цели и задачи (содержательные, методические, организационные, практические) подготовки педагогических кадров к обучению и развитию талантливых детей и молодежи. Обоснованы компетентностный, персонифицированный и метапредметный подходы к формированию профессиональных компетенций педагога. Сформулированы принципы формирования компетенций педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью в процессе дополнительного профессионального образования кадров: комплексности, гуманизации, единства и дифференциации общего и специального обучения, единства теоретической и практической подготовки педагога, кластерности, универсальности, интегративности, вариативности, рефлексивности, фундаментальности, полифункциональности, междисциплинарности.

Ключевые слова: талантливые дети и молодежь, формирование компетенций педагога, компетентностный подход, персонифицированный подход, метапредметный подход, принципы дополнительного профессионального образования педагогов.

Обращение к проблеме целенаправленной работы с одаренными детьми и талантливой молодежью на уровне государства обусловлено многими кардинальными переменами, происходящими в социально-экономическом развитии нашей страны. Важнейшей задачей современного образования в России является сохранение и развитие творческого потенциала человека [5]. В Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов отмечено, что современная экономика все больше нуждается в специалистах, обладающих глубокими знаниями и способных к новаторству, поэтому работа по выявлению и развитию молодых талантов, основанная на лучшем историческом опыте и наиболее успешных современных образцах, – необходимый элемент модернизации экономики России [4].

Основной задачей при этом государство считает повышение профессионального мастерства педагогов, работающих с талантливыми детьми и молодежью, обеспечение их высококачественными образовательными программами и современными средствами образования.

Основной целью подготовки педагогических кадров в этой области является формирование у них профессиональных компетенций по обучению и развитию талантливых детей и молодежи.

Общая цель конкретизируется в ряде задач, позволяющих использовать средства дополнительного профессионального образования при подготовке педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью:

- 1) содержательные:
 - разработка и обоснование системы

¹ Статья подготовлена в рамках выполнения Государственного задания Министерства образования и науки РФ ЯГПУ им. К. Д. Ушинского № 27.35.2016/НМ по теме «Формирование компетенций педагога, необходимых для работы с талантливыми детьми и молодежью, средствами дополнительного профессионального образования».

профессиональных компетенций педагога (с учетом специфики возраста обучающихся, видов их одаренности, предметных областей и направленности дополнительного образования, должности педагога);

- разработка содержания подготовки педагога;

- разработка вариативных моделей формирования профессиональных компетенций педагога;

2) методические:

- разработка паспортов компетенций педагога;

- подбор и разработка методов оценивания уровня сформированности компетенций педагога;

- подбор и разработка методов формирования компетенций педагога;

- разработка программ формирования компетенций педагога;

3) организационные:

- апробирование программ подготовки педагога (с учетом специфики возраста обучающихся, видов их одаренности, предметных областей и направленности дополнительного образования, должности педагога);

- апробирование методов оценивания уровня сформированности компетенций педагога;

- апробирование методов формирования компетенций педагога;

4) практические:

- формирование компетенций педагога;
- осуществление мониторинга формирования компетенций педагога;

- оценка результатов деятельности педагога.

В основу современной системы подготовки и профессионального развития педагога должны быть положены, прежде всего, *идеи компетентностного, персонифицированного и метапредметного подходов*.

Компетентностный подход рассматривается как идея открытого заказа на содержание образования.

В качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях; равновесие между образованием и жизнью видится в смещении конечной цели образования со знаний на интеллектуальные и деятельностно-практические умения. Профессионально-личностный

рост обучающегося обеспечивается развитием системы вариативных компетенций, необходимых и достаточных для эффективного выполнения задач профессиональной деятельности специалиста социальной сферы.

Современная наука предлагает следующие определения компетенций и компетентности.

И. А. Зимняя определяет *компетенции* как некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях. *Компетентность* рассматривается как результат овладения соответствующей компетенцией – это сложное и многоуровневое образование. В их структуру включены три компонента: когнитивный (знание и понимание), поведенческий (практическое и оперативное применение знаний) и ценностный (ценности – органическая часть способа восприятия действительности и жизни с другими в социальном контексте) [3].

Расширяет и углубляет такое представление о компетентностном подходе В. Д. Шадриков. Он исходит из определения, согласно которому компетенция – это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. «Таким образом, мы видим, что компетенция относится не к субъекту деятельности, а к кругу вопросов, относящихся к деятельности. Другими словами, компетенции – это функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи» [8, с. 15].

Компетентность субъекта, таким образом, является результатом обучения и воспитания (образования). По В. Д. Шадрикову, компетенция является системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств. Компетенции формируются на основе знаний, умений, способностей, личностных качеств, но сами эти знания и др. во многом не являются компетенциями, они выступают как условия для их формирования [8].

В соответствии с этим подходом структура компетенции может включать в себя следующие компоненты:

– когнитивный – это совокупность, система знаний и умений, на основе которой строится целостная картина действительности и осуществляется процесс собственно профессиональной деятельности;

– поведенческий – это система универсальных способов познания, соответствующих алгоритмов поведения и способов коммуникации, ориентированных на реализуемую профессиональную деятельность, развитие у специалиста разнообразных способов, необходимых для самореализации в профессиональной деятельности;

– ценностный компонент – это понимание смысла и значения реализуемой деятельности, субъективное нравственно-эстетическое, рефлексивное отношение к осваиваемым ценностям и способам их освоения, смелость в отстаивании своего мнения и своих взглядов, независимость в суждениях, чувство ответственности за предлагаемые решения.

Персонафицированный подход рассматривается как комплекс парадигматических, семантических и прагматических структур в теории и практике непрерывной профессиональной подготовки педагогов, характеризующих субъектно-ориентированные стратегии организации образовательного процесса и педагогического взаимодействия в системе обучения взрослых [7]. Основным смысл «персонафикации» повышения квалификации педагога состоит в том, чтобы реализовать его право самостоятельно решать эту задачу, создав механизм, необходимый для реализации такого права [1].

Целью персонафицированного повышения квалификации является решение конкретной профессиональной задачи, нахождение новых способов персонализации и самоактуализации.

Метапредметный подход в системе российского образования является относительно новым с точки зрения методологии и теоретического основания. Метапредметный подход предполагает наличие у педагога очень хорошего знания своего предмета, что позволяет деятельностно переструктурировать учебный материал и заново его интерпретировать с точки зрения деятельностных

единиц содержания. Метапредметный подход хотя и помогает избежать опасностей узкопредметной специализации, при этом не предполагает отказ от предметной формы, но обеспечивает развитие ее на рефлексивных основаниях. Суть метапредметного подхода в российском образовании заключается в том, что содержание образования ориентировано на универсальные способы мышления и деятельности, способствующие формированию ключевых умений и навыков, выраженных в различных метапредметных компетентностях.

В целом в рамках метапредметного подхода происходит мыследеятельностное интегрирование учебного материала. Это означает, что в форме метапредмета обычный учебный материал переорганизуется в соответствии:

а) с логикой развития базовой организованности деятельности и мыследеятельности (знания, знака, проблемы, задачи и др.), которая надпредметна и носит универсальный характер;

б) с логикой формирования определенных способностей, позволяющих работать с той или другой организованностью [2].

Указанные подходы позволяют сформулировать некоторые принципы формирования компетенций педагога [6], работающего с талантливыми детьми и молодежью с использованием средств дополнительного профессионального образования:

– принцип комплексности предполагает привлечение всех участников образовательного процесса (педагогов, администрации, родителей, психологов, социальных педагогов и др. специалистов) к работе с одаренными детьми и молодежью, использование комплекса средств оценивания и формирования компетентности;

– принцип гуманизации проявляется в формировании рефлексивной позиции педагога, активизации и развитии субъектной профессионально-образовательной позиции, умении принимать личность любого ученика, создавать творческую и свободную атмосферу обучения;

– принцип единства и дифференциации общего и специального обучения обеспечивает формирование общих (инвариантных) для всех педагогов, работающих с талантливыми детьми и молодежью, компетенций

и компетенций специфических (в зависимости от специфики возраста обучающихся, видов их одаренности, предметных областей и направленности дополнительного образования, должности педагога);

– принцип единства теоретической и практической подготовки педагога заключается в использовании широкого спектра традиционных и инновационных методов подготовки, предполагающих формирование полной структуры каждой компетенции (когнитивного, ценностного и поведенческого компонентов);

– принцип кластерности проявляется в реализации персонифицированных профессионально-образовательных программ различного профиля для специалистов разного уровня квалификации и специализации, которые работают с детьми различного возраста, характеризующихся теми или иными видами одаренности;

– принцип универсальности предполагает, что знания, умения и навыки, полученные на метапредметных занятиях с помощью метапредметных технологий, являются универсальными, обеспечивающими компетенцию «научить учиться», способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин;

– принцип интегративности позволяет решить проблему разобщенности, оторванности друг от друга разных научных дисциплин; в процессе реализации метапредметного подхода происходит не только межпредметное взаимодействие, но и понимание обучающихся взаимосвязи и взаи-

мозависимости всех жизненных процессов, систем, законов;

– принцип вариативности обеспечивает изменение содержания, форм, средств, технологий и методов обучения, в том числе и организации самостоятельной работы обучающихся в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей, возможностей педагога, специфики занимаемой им должности и многих других факторов;

– принцип рефлексивности, использование которого в процессе образования помогает педагогу отслеживать процесс своей деятельности, находить ошибки и удачные способы работы, осознавать причины своих действий;

– принцип целостности – выражается в комплексном подходе к определению содержания базовых дисциплин на основе единства цели, их взаимодополнительности и единства требований; дополнительность в данном контексте можно рассматривать как механизм обеспечения полноты и целостности чего-либо;

– принцип фундаментальности выражается в научной основательности и высоком качестве психолого-педагогической и общекультурной подготовки, определяется глубиной и прочностью предметных знаний;

– принцип полифункциональности, при использовании которого образование, ориентированное на идеи метапредметного подхода, помогает формировать обучающемуся компетентность в решении разных проблем в повседневной, профессиональной или социальной жизни;

– принцип междисциплинарности обеспечивает способность к переносу из одной предметной области в другую и применимость в различных ситуациях.

Библиографический список

1. Аверкин В. Н., Каплунович Т. А. Антиномический принцип персонифицированной организации повышения квалификации педагогов // Человек и образование. Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. – 2014. – № 3. – С. 34–39.

2. Громыко Н. В., Половкова М. В. Метапредметный подход как ядро российского образования // Сборник статей для участников финала Всероссийского конкурса «Учитель года России – 2009». – СПб., 2009. – 30 с.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

4. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, утв. Президентом РФ от 03.04.2012 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70089372/> (дата обращения: 15.09.2016).

5. Модель взаимодействия учреждений общего образования с вузами по реализации общеобразовательных программ старшей школы, ориентированных на одаренных детей: коллективная монография / под ред. А. В. Золотаревой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2011. – 156 с.

6. Мухамедьярова Н. А. Особенности реализации метапредметного подхода при подготовке педагогических кадров в вузе // Инновации в образовании. – 2013. – № 1. – С. 72–79.

7. Обухов В. В., Войтеховская М. П., Осун-

ва И. В. Современные вариативные модели персонафицированного и индивидуализированного повышения квалификации работников образования, ориентированных на новые модели аттестации // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 13. – С. 93–98.

8. Шадриков В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Психология. – 2006. – № 1. – С. 15–21.

Поступила в редакцию 15.10.2016

Ansimova Nina Petrovna

Dr. Sci. (Psychol.), Prof. of the Department of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, miklinar@yandex.ru, Yaroslavl

Zolotareva Angelina Viktorovna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., of the Yaroslavl Region "The Institute of Education Development", ang_gold@mail.ru, Yaroslavl

APPROACHES AND PRINCIPLES OF FORMATION OF THE TEACHER'S COMPETENCES NECESSARY FOR WORK WITH TALENTED CHILDREN AND YOUTH¹

Abstract. In the article reasons for approaches and principles of formation of the teacher's competences necessary for work with talented children and youth are presented. Particular purposes and objectives (substantial, methodical, organizational, practical) in training of the pedagogical personnel to teach and develop talented children and youth are determined. The competence-based, personified and metasubject approaches to form the teacher's professional competences are proved. Here are formulated the principles of formation of the teacher's competences, who is working with talented children and youth in the course of further professional education of the personnel: complexity, humanization, unity and differentiation of general and special training, unity of theoretical and practical training of the teacher, clusterness, universality, integrity, variability, reflexivity, fundamental nature, polyfunctionality, interdisciplinarity.

Keywords: talented children and youth, formation of the teacher's competences, a competence-based approach; a personified approach, a metasubject approach, principles of further professional education of teachers.

References

1. Averkin, V. N., Kaplunovich, T. A., 2014. Antinomiceskij princip personificirovannoj organizacii povysheniya kvalifikacii pedagogov [The anti-nomic principle of the personified organization of teachers' professional development]. *Chelovek i obrazovanie. Akademicheskij vestnik Instituta pedagogicheskogo obrazovaniya i obrazovaniya vzroslyx RAO* [Person and education. The academic bulletin of the Institute of pedagogical education and education of adult of RAE], 3, pp. 34–39 (in Russ.).

2. Gromyko, N. V., Polovkova, M. V., 2009. *Metapredmetnyj podhod kak yadro rossijskogo obrazovaniya* [A metasubject approach as a kernel of Russian education]. *Sbornik statej dlya uchastnikov finala Vserossijskogo konkursa "Uchitel' goda Rossii – 2009"* [Collection of articles for participants of the final of the All-Russian competition "The Teacher of the Year of Russia – 2009"]. Saint Petersburg, 30 p. (in Russ.).

3. Zimnyaya, I. A., 2004. *Klyucheveye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetent-*

¹ The article is prepared within implementation of the State task of the Ministry of education and science of the Russian Federation of YSPU named after K. D. Ushinsky No. 27.35.2016/NM on the theme "Formation of competences of the teacher for work with talented children and youth by means of additional professional education".

nostnogo podxoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya [Key competences as a productive and target basis of the competence-based approach in education. The author's version]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov Publ., 40 p. (in Russ.).

4. Konceptiya obshchenacionalnoy sistemy vyavleniya i razvitiya molodykh talantov, utv. Prezidentom RF ot 03.04.2012 goda [The concept of a national system of identifying and developing young talent, approved. The President of the Russian Federation dated 03.04.2012] [online]. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70089372/> (Accessed 15 September 2016) (in Russ.).

5. Zolotareva, A. V., ed., 2011. Model' vzaimodejstviya uchrezhdenij obshhego obrazovaniya s vuzami po realizacii obshheobrazovatel'nyx programm starshej shkoly, orientirovannyx na odarennyx detej [Model of interaction of the general education institutions with higher education institutions on implementation of the general education programs of high school focused on gifted children]. Yaroslavl: YSPU Publ., 156 p. (in Russ.).

6. Muhamedyarova, N. A., 2013. Osobennosti

realizacii metapredmetnogo podxoda pri podgotovke pedagogicheskix kadrov v vuze [Features of realization of the metasubject approach in pedagogical staff training in higher education institution]. Innovacii v obrazovanii [Innovations in education], 1, pp. 72–79 (in Russ.).

7. Obuhov, V. V., Voitehovskaya, M. P., Osipova, I. V., 2013. Sovremennye variativnye modeli personificirovannogo i individualizirovannogo povysheniya kvalifikacii rabotnikov obrazovaniya, orientirovannyx na novye modeli attestacii [Modern variable models of the personified and individualized professional development of the educators focused on new models of official evaluation]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Tomsk State Pedagogical University Bulletin], 13, pp. 93–98 (in Russ.).

8. Shadrikov, V. D., 2006. Lichnostnye kachestva pedagoga kak sostavlyayushhie professional'noj kompetentnosti [The teacher's personal qualities as components of the professional competence]. Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Seriya Psixologiya [Bulletin of Yaroslavl state university named after P. G. Demidov. Psychology series], 1, pp. 15–21 (in Russ.).

Submitted 15.10.2016

Бурмистрова Марина Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, mnburmistrova@ramble.ru, Саратов

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматриваются пути совершенствования профессиональной подготовки педагогов через развитие образовательной среды вуза посредством включения студентов в различные социальные практики. Раскрывая такие формы социальных практик, как добровольческие акции, социальное проектирование, интернет-практики, конкурсы и другие, автор обосновывает их роль в становлении будущего учителя с осознанной педагогической позицией и готовностью к активной деятельности в педагогическом сообществе. Представляются результаты анализа опыта подготовки педагогов в вузе, показывающие, что социальные практики как компонента образовательной среды выполняют особую роль, поскольку помогают будущим педагогам расширить представление о педагогическом пространстве, обеспечивают актуализацию его профессионального потенциала, творческую самореализацию и развитие, помогают приобрести профессионально значимый социальный опыт и опыт педагогической детальности. В статье выявлены дидактические, развивающие, воспитательные, диагностические возможности социальных практик в профессионально-педагогической подготовке студентов.

Ключевые слова: социальные практики, профессиональная подготовка, образовательная среда, опыт педагогической деятельности, профессиональные пробы.

Необходимость повышения качества педагогического образования, обусловленная современной социокультурной ситуацией, требует создания условий для эффективного развития личности конкурентоспособного учителя в процессе его профессиональной подготовки.

Подобно тому как культурная деятельность ребенка начинается с его первыми поступками и действиями (Е. А. Александрова, Н. Б. Крылова, А. В. Мудрик и др.), считаем, что образовательная деятельность студента должна выстраиваться в контексте тех трудовых функций и видов деятельности, в которые включается современный педагог. Эта мысль чрезвычайно существенна в плане подтверждения ведущей роли субъекта образовательной деятельности, т. е. самого студента, который неизбежно будет в ней создавать образ профессионального «Я» и определять профессиональные перспективы, находить профессионально-личностные ценности и формировать собственную педагогическую позицию [2; 8; 11]. Кроме того, с позиции компетентностного подхода готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1) определяется как не-

отъемлемая составляющая общепрофессиональной компетенции будущего педагога в структуре основных непосредственных результатов освоения программы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование».

В этом контексте считаем, что огромный потенциал для усиления практико-ориентированного ценностно-смыслового характера подготовки будущего педагога содержат в себе разнообразные социальные практики, содержание и формы которых максимально ориентированы на будущую педагогическую профессию.

В данном исследовании мы используем понятие «социальные практики», обращаясь к его философскому и педагогическому осмыслению в трудах зарубежных (П. Бурдьё, Э. Гидденс, И. Гофман, Т. Лукман, Т. Парсонс, А. Шюц и др.) и отечественных (Т. И. Заславская, Н. Б. Крылова, А. В. Мудрик, Н. И. Элиасберг и др.) ученых, как:

- ситуации, в которых человек получает социальный опыт;
- практическая деятельность, направленная на формирование позитивных социальных изменений;
- вид практики, в ходе которой конкретно-исторический субъект, используя

общественные институты, организации и учреждения, воздействуя на систему общественных отношений, изменяет общество и развивается сам;

- образовательная деятельность, направленная на развитие социальной компетентности, социальных навыков, формирование и отработку индивидуальной модели социального поведения, получение опыта социального действия;

- элемент педагогической системы.

Педагогический смысл данного понятия также определяется пониманием сущности практики в теории продуктивного образования, сформулированной Н. Б. Крыловой, как активной самостоятельной деятельности в целях приобретения опыта, направленной на преобразование, совершенствование формирующейся личности [5]. Другим важным теоретическим основанием для понимания сущности категории практики является позиция П. Г. Щедровицкого. По его мнению, истинная практика развивает мыследеятельность субъекта, а не формирует у него «деятельность по образцу», в практиках человек осуществляет себя, самоопределяется [10].

Таким образом, социальная практика представляет собой вид практической деятельности обучающегося, направленной на формирование позитивных социальных изменений и приобретение позитивного социального опыта, в котором он получает навыки социальной компетентности и реального действия в социуме, а значит, образовательная среда вуза становится естественной площадкой социальной практики для будущего учителя. Такое понимание сущности социальных практик указывает на необходимость их расширения в образовательной среде вуза.

Вовлечение студентов педагогического направления подготовки в социальные практики направлено на решение следующих задач:

- формирование общепрофессиональных и профессионально-педагогических компетенций на основе привлечения студентов к профессионально значимой деятельности;

- развитие коммуникативной культуры в процессе осуществления различных социальных взаимодействий;

- знакомство с конкретными условиями и содержанием профессионально-педагогической работы;

- формирование педагогического мышления и личной педагогической позиции, индивидуального стиля педагогической деятельности;

- приобретение опыта педагогической деятельности, творческого решения педагогических задач в сфере образования.

Проанализируем некоторые социальные практики, которые используются и хорошо зарекомендовали себя в современной образовательной среде вуза.

Распространенными сегодня являются добровольческие (волонтерские) практики. Термин «волонтерство» рассматривается как форма участия в общественно полезных делах, способ коллективного взаимодействия и представляет собой эффективный механизм решения актуальных социально-педагогических проблем и формирования опыта социально-педагогической работы. Для понимания особой роли волонтерской деятельности в профессиональном развитии студентов важным считаем суждение О. В. Решетникова: «Это форма социального служения, осуществляемая по свободному волеизъявлению граждан, ...способствующая личностному росту и развитию выполняющих эту деятельность граждан – добровольцев» [7, с. 8].

В отличие от традиционной учебной деятельности, в которой по точному определению А. А. Вербицкого «студент находится в “ответной” позиции и активен лишь в ответ на управляющие воздействия преподавателя» [4, с. 158], в волонтерских практиках студент сам определяет цели, содержание и формы ее реализации, исходя из собственных интересов и потребностей. Вариативность содержания и форм волонтерских акций позволяет студентам осваивать различные социальные практики: организацию досуга детей, их интеллектуальное, спортивное, творческое развитие, профилактику здорового и безопасного образа жизни, педагогическую помощь детям-сиротам и др. Включение студента в естественный жизненный контекст других людей, принятие ответственности за свои профессиональные действия, погружение в профессиональную деятельность, состоящую из множества реальных деталей и условий, о которых не расскажут на лекциях, требует интенсивной интеллектуальной и духовной работы от

студента. Именно включение студентов в активное взаимодействие с субъектами педагогического процесса в форме волонтерских практик позволяет «прожить» педагогические ситуации и отношения, благодаря чему формируется опыт решения социально-педагогических задач.

Обратим внимание, что основные принципы волонтерской деятельности (свобода выбора деятельности, бескорыстие, социальная и личностная значимость) выступают факторами профессионального самоопределения и творческой самореализации, в процессе чего у будущих учителей формируются профессионально важные качества: инициативность, активность, самостоятельность и ответственность.

Помимо роста профессиональных качеств у студентов отмечается личностный рост, переосмысление сложившейся системы ценностей в сторону гуманных, «позитивных» стремлений. Общение с детьми раскрывает творческий потенциал будущих педагогов, заставляет быть неординарными, каждый раз «быть лучше, чем вчера».

Содержанием социальной практики могут быть следующие виды общественно значимой деятельности будущего учителя: в рамках патроната совместное с социальными работниками и педагогами осуществление посильной помощи детям из социально опасных семей (многодетных семей, неполных семей и др.); оказание помощи в работе музеев, библиотек, детских спортивных и развивающих площадок; шефство над детьми учреждений дошкольного образования, младшими школьниками, оказание помощи в организации их позитивного досуга и занятости во внеурочное время; практическая работа в детских и молодежных общественных объединениях и организациях по реализации их программ и инициатив, имеющих социально значимую ценность и т. д.

Таким образом, волонтерство как социальная практика дает возможность будущим учителям познакомиться с реальным образом профессии и профессионала, что создает предпосылки для активизации процессов самопознания и самооценки, профессиональной идентификации и формирования образа профессионального «Я».

Инновационный характер приобретают студенческие педагогические кружки и на-

учно-исследовательские группы. Как отмечает Е. А. Александрова, в их составе будущие учителя овладевают научно-исследовательскими способностями, выполняют исследовательские работы по актуальным проблемам образования, готовят публичные презентации и выступления на конференциях, осваивают педагогическую журналистику и многое другое [1], что составляет важное направление деятельности современного инновационного педагога. Такой формат работы позволяет студенту научиться видеть важные социально-педагогические и психолого-педагогические проблемы, осмысливать условия и содержание отдельных социально-педагогических фактов и процессов, проходящих в современном обществе; найти актуальные для себя способы выстраивания деловых отношений в решении командных (групповых) задач, познакомиться с конкретными социальными технологиями и их реализацией.

Например, педагогические кружки социально-педагогической направленности занимаются социальным проектированием, но интегрируют в своей основе и исследовательскую деятельность, и организационно-педагогическую, и социально-воспитательную. Так, студенческое объединение «Педагогическая мастерская» совместно с Центром детского и молодежного лидерства «Синегория» осуществило социально-педагогические проекты: «Брось сигарету – получи конфету», «Профилактика аддиктивного поведения», «Право ребенка быть любимым», «Здоровый досуг», познавательные квесты, экскурсионные проекты (маршруты «Скульптурный Саратов», «Археологический Саратов (Увек)», «Театральный Саратов» и др.).

Популярными среди студентов являются интернет-практики, которым можно придать профессиональную направленность и использовать в образовательных целях. Например, действующий «Клуб будущих педагогов» (<http://vk.com/club66562100>) объединяет студентов факультета иностранных языков и лингводидактики нашего университета и создан на платформе социальной сети «ВКонтакте».

В рамках такого дистанционного клуба организуется коммуникативное взаимодействие по проблемам педагогики и образова-

ния. Например, студенты:

- обсуждают актуальные вопросы обучения и воспитания в семье и школе (темы для диалогов: «Что значит “быть воспитанным” в современном обществе?», «Согласны ли Вы с мнением классиков?») (на основе высказываний классиков), «На моем уроке никогда не будет... или Что не нравилось на уроке в школе?», «Как вы оцениваете организацию патриотического воспитания в современной школе?»);

- представляют свое решение педагогических ситуаций, предложенных преподавателем и описанных самими студентами из школьной жизни: «Как бы я поступил?»;

- обсуждают предложенные для просмотра в удобном для студента режиме видеофильмы, выступления и виртуальные лекции по проблемам образования (А. Г. Асмолов. Изменение парадигмы образования и роли учителя (доклад); документальный фильм «Фортпост», мультфильм о школе, насыщенный аллегориями, «Песня о Буревестнике» и др.);

- изучают и взаимно оценивают педагогические проекты, результаты исследований (статьи до их публикации), рефераты студентов («Один день из жизни учителя», «Инновации современного образования», «Становление и развитие университетского образования в России»).

Для преподавателя формат такой работы позволяет восполнить недостатки аудиторной работы – организовать обсуждение, привлечь внимание к полезным электронным образовательным ресурсам и «оживить» учебную дисциплину «Педагогика», предоставить студентам дополнительную учебную информацию в виде виртуальной лекции-презентации (особенно удобно, если возможности аудитории не позволили использовать презентацию на лекции или практическом занятии), мобильно информировать студентов о предстоящих студенческих конференциях, форумах, олимпиадах и других мероприятиях.

Виртуальный клуб как социальная интернет-практика выступает дополнительным образовательным ресурсом, позволяет придать динамический характер процессу обучения, активизировать общение студентов на педагогические темы, что помогает развивать практику письменной деловой речи,

обеспечивает расширение представлений о школьной действительности, педагогических новинках и проблемах, стимулировать профессиональное саморазвитие. Такая коммуникативная деятельность обеспечивает личностно-смысловой уровень общения студентов как субъектов образовательного процесса на предметной основе, стимулирует формирование их субъектно-личностной позиции студента. Благодаря этому осуществляется интериоризация, т. е. перевод внешних ценностей и норм профессионально-педагогической деятельности – знаний, способов и приемов осуществления практической педагогической деятельности, во внутренний план личности студента – в профессионально-ценностные ориентации, установки, цели, потребности и т. д., порождающие в единстве ценностное и смысловое освоение педагогической профессии [2].

Не менее ценной формой социальной практики считаем студенческие конкурсы.

Педагог, ориентированный на профессиональный рост, постоянно находится в творческом поиске с целью повышения педагогического мастерства, стремится заявить о себе широкой общественности и поделиться опытом своей работы. Конкурсы профессионального мастерства помогают реализовать эти задачи, стоящие перед инновационно развивающимся педагогом. Творческая форма обмена педагогическим опытом и стимулирования творческого самосовершенствования сегодня приобрела новый формат. «Учитель года», «Мой лучший урок», «Эстафета педагогического мастерства», «Фестиваль воспитательных дел» и многое другое – на любой вкус и с учетом разных педагогических интересов организуются конкурсы для педагогов в реальном и виртуальном пространстве.

Считаем, что к такой форме профессиональной деятельности тоже следует готовить студентов с помощью организации именно профессионально направленных по своему содержанию конкурсов. В Саратовском государственном университете сложилась хорошая традиция проведения студенческого конкурса педагогического мастерства «Шаг в профессию». Ежегодно содержание конкурса обновляется, меняется количество конкурсных туров, их на-

полнение и название, критерии оценивания конкурсантов. Конкурс обогащается новыми формами, появляются новые тенденции в соответствии с современными приоритетными направлениями развития профессиональной деятельности педагогов – самопрезентация, пресс-конференция, публичное общение с прессой, открытый урок, решение педагогических ситуаций, воспитательное дело, взаимодействие с родителями, защита педагогического проекта [3].

Среди достоинств проекта «Шаг в профессию» неоспоримым считаем и то, что конкурсная основа является стимулом для самосовершенствования, средством формирования способности к здоровой конкуренции, способствует пониманию, прогнозированию и контролю успехов или неудач в профессиональных и общественных контактах – важных качеств конкурентоспособного специалиста. Как отмечают сами конкурсанты, борьба в открытом формате конкурса дает толчок конкуренции, которая понимается как способность преодолеть не только соперника, но и самого себя. В конкурсе «Шаг в профессию» принимают участие студенты бакалавриата выпускного курса – это такой результирующий профессиональное образование конкурс. Но ему предшествуют: «Надежда образования» (конкурс педагогических проектов (2 курс)); «Вожатское многоборье» (3 курс), «Педагогический дебют» (конкурс на лучшего студента-практиканта – 6 семестр 4 курса), ежегодная педагогическая олимпиада.

Таким образом, в современной образовательной среде студенческие конкурсы педагогической направленности – это развивающаяся образовательная практика как открытое педагогическое соревнование будущих учителей в презентации своего опыта педагогической деятельности, уровня овладения педагогическим мастерством, в пропаганде педагогических идей и достижений, с одной стороны, и своего рода профессиональная «проба», подготовка к профессиональным конкурсам в будущем, с другой.

Особая роль в этой связи отводится студенческим олимпиадам и конкурсам профессионально-педагогической направленности – «Лучший студент-практикант», «Надежда образования», конкурс педагогического мастерства «Шаг в профессию» и др.

Не менее интересными и полезными социокультурными практиками в плане профессиональной социализации будущих учителей считаем профорientационный практикум, дискуссионные площадки, студенческие журналистские объединения, педагогический рейс, педагогическую неделю.

Социальные практики в образовательной среде вуза выполняют особую роль, поскольку:

- расширяют программное содержание подготовки;

- выстраивают внеаудиторную самостоятельную работу студентов сообразно будущей профессии, видам и формам педагогического взаимодействия с детьми, их родителями, учителями и социальными партнерами;

- позволяют связать теоретическую и практическую подготовку студентов, обеспечивают практическое применение освоенного программного материала и выявляют проблемы, требующие глубокого теоретического осмысления и соответственно расширения психолого-педагогических знаний.

С дидактической точки зрения – это создание дополнительного информационного ресурса; совершенствование профессиональных знаний; расширение представления о педагогическом опыте; формирование готовности к реализации образовательных стратегий и тактик в собственной педагогической деятельности; обмен опытом (студент – студент, студент – учитель, педагог – педагог). Воспитательный потенциал социальных практик, как показывает опыт, определяется следующим: социальные практики профессионально-педагогической направленности обеспечивают воспитание ценностных ориентаций у студентов, стимулирование педагогической инициативы, активности, креативности, самостоятельности, профессиональной мобильности, формирование способности к здоровой конкуренции – понимать, прогнозировать и контролировать успех или неудачу в профессиональных и общественных контактах.

Развивающие возможности социальных практик объясняются «активизацией механизмов личностной и профессиональной социализации студентов» [9, с. 28], овладением способностью понимать и анализировать проблемы образования, объяснять их

и давать им профессиональную оценку, анализировать опыт собственной педагогической деятельности; развитием способности защищать свою методическую идею (замысел урока, теоретические основы и др.), отстаивать авторскую модель урока; совершенствованием коммуникативных (навыки публичной речи, ведения диалога, полемики), социальных, художественных, мыслительных и других профессионально значимых способностей.

Ценность социальных практик определяется и их диагностическим потенциалом, а именно: студенты могут оценить свои интересы, умения, способности и возможности, готовность к профессиональной деятельности; выявляется качество профессиональной подготовки студентов на факультете (институте); обеспечивается открытая система оценки качества образования в отношениях «вуз – рабо-

тотатель». В прогностическом аспекте все это позволяет заинтересованным студентам составить программу профессионального совершенствования, определить направления своей профессиональной карьеры.

Таким образом, представленные результаты исследования опыта профессиональной подготовки будущего учителя в контексте социальных практик показывают, что их целенаправленное и систематическое использование непременно ведет к повышению качества профессионально-педагогического образования, готовности выпускников к профессиональному, компетентному вхождению в рынок педагогического труда с осознанным смыслом педагогической деятельности, его ценностей и трудностей, прочно сформированными потребностями в постоянном профессиональном самообразовании и саморазвитии.

Библиографический список

1. *Александрова Е. А.* Методология культурных практик самостоятельной работы // Организация самостоятельной работы студентов: коллективная монография. – Саратов, 2015. – С. 6–32.
2. *Бурмистрова М. Н.* Воспитание ценностно-смыслового отношения к педагогической профессии у студентов как задача высшего образования // Психология обучения. – 2014. – № 11. – С. 16–30.
3. *Бурмистрова М. Н., Кабанова М. И.* В профессию шаг за шагом // Практический журнал для учителя и администрации школы. – 2013. – № 2. – С. 48–50.
4. *Вербичкий А. А., Ларионова О. Г.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
5. *Крылова Н. Б.* Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
6. *Мудрик А. В.* Социальная педагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 200 с.
7. *Решетников О. В.* Корпоративное добровольчество: научно-методическое пособие. – М.: Проспект, 2010. – 172 с.
8. Технология профессионально-личностного развития будущего учителя, его готовности к организации воспитательного процесса в образовательном учреждении: Научно-методические рекомендации / под ред. В. А. Сластёнина. – М.: Новый учебник, 2003. – 176 с.
9. *Шамянов Р. М.* Социализация личности: системно-диахронический подход // Психологические исследования. – 2013. – № 6 (27). – С. 3–8.
10. *Щедровицкий П. Г.* Педагогика свободы [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ruliene.bsru.ru/wp-content/uploads/svoboda1.pdf>. (дата обращения: 10.10.2016).
11. *Higgs J.* Practice-based education pedagogy: Situated, capability-development, relationship practice(s) // Practice-Based Education Perspectives and Strategies [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.sensepublishers.com/media/1432-practice-based-education.pdf> (дата обращения: 10.10.2016).

Поступила в редакцию 15.10.2016

**SOCIAL PRACTICES AS A RESOURCE
FOR TEACHERS TRAINING**

Abstract. The article discusses the innovative development trends of University educational environment through organizing of various social practices for students. Several forms of social practices are described and their educational opportunities and advantages are analyzed as a tool that helps students to acquire teaching skills.

Keywords: social practices, professional preparation, educational environment, experience of pedagogical activity, professional tryouts.

References

1. Aleksandrova, E. A., 2015. Metodologiya kul'turnyx praktik samostoyatel'noj raboty [The methodology of the cultural practices of independent work]. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov [The Organization of independent work of students]. Saratov, pp. 6–32 (in Russ.).
2. Burmistrova, M. N., 2014. Vospitanie cennostno-smyslovogo otnosheniya k pedagogicheskoj professii u studentov kak zadacha vysshego obrazovaniya [The education of the axiological attitude of students to the teaching profession as challenge to higher education]. Psixologiya obucheniya [The psychology of learning], 11, pp. 16–30 (in Russ.).
3. Burmistrova, M. N., Kabanova, M. I., 2013. V professiyu shag za shagom [Step by step into the profession]. Prakticheskij zhurnal dlya uchitel'ya i administracii shkoly [Practical journal for teachers and school administrators], 2, pp. 48–50 (in Russ.).
4. Verbitsky, A. A., Larionova, O. G., 2009. Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii: problemy integracii [Personal and competence approaches in education: problems of integration]. Moscow: Logos Publ., 336 p. (in Russ.).
5. Krylova, N. B., 2000. Kul'turologiya obrazovaniya [Cultural studies of education]. Moscow: Narodnoe obrazovanie Publ., 272 p. (in Russ.).
6. Mudrik, A. V., 2005. Social'naya pedagogika [Social pedagogy]. Moscow: Academia Publ., 200 p. (in Russ.).
7. Reshetnikov, O. V., 2010. Korporativnoe dobrovol'chestvo [Corporate volunteering]. – Moscow: Prospect Publ., 172 p. (in Russ.).
8. Slastenin, V. A., ed., 2003. Texnologiya professional'no-lichnostnogo razvitiya budushhego uchitelya, ego gotovnosti k organizacii vospitatel'nogo processa v obrazovatel'nom uchrezhdenii: Nauchno-metodicheskie rekomendacii [Technology professional and personal development of future teacher, his readiness for the organization of educational process in educational institutions: Scientific-methodical recommendations]. Moscow: Novyj uchebnik Publ., 176 p. (in Russ.).
9. Shamionov, R. M., 2013. Socializaciya lichnosti: sistemno-diaxronicheskij podxod [Socialization of personality: systemic-diachronic approach]. Psixologicheskie issledovaniya [Psychological research], 6 (27), pp. 3–8 (in Russ.).
10. Shchedrovitsky, G. P. Pedagogika svobody [Pedagogy of freedom] [online]. Available at: <http://www.ruliene.bsu.ru/wp-content/uploads/svoboda1.pdf>. (Accessed 10 October 2016) (in Russ.).
11. Higgs, J. Practice-based education pedagogy: Situated, capability-development, relationship practice(s). Practice-Based Education Perspectives and Strategies [online]. Available at: <https://www.sensepublishers.com/media/1432-practice-based-education.pdf> (Accessed 10 October 2016).

Submitted 15.10.2016

Гуляева Наталья Андреевна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Новосибирское высшее военное командное училище, natalia_gu@bk.ru, Новосибирск

Волоткович Дмитрий Александрович

Кандидат технических наук, доцент, полковник, заместитель начальника училища по учебной и научной работе, Новосибирское высшее военное командное училище, dvolotkovich@mail.ru, Новосибирск

УСТНЫЕ ВОЕННЫЕ КОМАНДЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ КОМАНДНОГО ПРОФИЛЯ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. В статье рассмотрена актуальность поиска новых путей для повышения качества обучения будущих офицеров командного профиля. Высказывается предположение, что одним из таких путей является системное изучение устных военных команд (инструментальных «языков» управления) в составе субъязыка военных на занятиях по иностранному языку, отсутствующее в практике преподавания в военных вузах. Согласно поставленным задачам описаны предпринятые шаги, результаты исследования, приведены примеры из практики обучения. Сделан акцент на необходимость корреляции профессиональных интересов обучаемых с профилем военного командного вуза. На основе характеристики военных команд и их основного лингвистического содержания в сопоставляемых изучаемых языках выделены критерии целесообразности системного изучения команд. Обоснована необходимость создания «Немецко-русского карманного словаря устных военных команд», кратко описывается опыт создания словаря. Делаются выводы, подтверждающие эффективность предложенного пути для формирования профессиональных ключевых компетенций будущих офицеров военного командного профиля.

Ключевые слова: иностранный язык, устные военные команды, повышение качества обучения, вузы командного профиля, военная лексика, создание словаря.

Совершенствование системы военного образования ужесточило требования к военно-профессиональной подготовке военного специалиста, к которой имеет отношение и дисциплина «Иностранный язык». «Являясь ключевой фигурой образовательного процесса, курсант обязан обладать не только определенной системой знаний, умений и навыков, но и совокупностью профессионально и личностно значимых качеств, которые соответствовали бы возрастающим запросам общества и вооруженных сил» [1, с. 64].

В соответствии с квалификационными требованиями к военно-профессиональной подготовке выпускников вуза и ФГОС ВО у выпускников должны быть сформированы необходимые ключевые компетенции для практического профессионального использования иностранного языка (ИЯ): способность к письменной и устной коммуникации в процессе профессионального общения и способность применять в профессиональной деятельности и самостоятельно совершенствовать знания ИЯ. Другими словами,

в процессе изучения ИЯ курсанты должны приобрести определенные компетенции и на выходе быть компетентными (способными) использовать язык во всех видах речевой деятельности в различных ситуациях общения.

Обязанность преподавателей кафедры ИЯ – обеспечить обучаемым условия для реализации этих требований, что предполагает значительные усилия и ответственность за подготовку с обеих сторон. Для сравнения: в Вооруженных Силах Германии такую разностороннюю профессиональную лингвистическую подготовку военнослужащих и повышение квалификации преподавателей ИЯ осуществляет авторитетная организация «Федеральное ведомство иностранных языков бундесвера» (das Bundessprachenamt, BSprA) [17].

Несмотря на упомянутые современные требования усовершенствования системы обучения, в ряде руководящих документов Министерства Обороны РФ последних лет отмечается недостаточно высокий уровень профессионально-ориентированной языко-

вой компетенции (планируемых результатов) курсантов и слушателей, соответственно, указывается на необходимость усиления их лингвистической подготовки. Создавшаяся ситуация, безусловно, не может не беспокоить преподавателей ИЯ и руководство военных вузов.

Проблема языковой подготовки выпускников военных вузов подробно рассмотрена в диссертационной работе Г. И. Шемет. Опираясь на документы Министерства Обороны РФ, а также на результаты собственного исследования, Г. И. Шемет отмечает, что привычные старые формы работы по обучению ИЯ не отвечают современным тенденциям модернизации образования. Согласно исследованию автора, недостаток знаний выпускников в большей степени затрагивает лексическую сторону речи [14; 15, с. 354–355].

Анализ последних публикаций отечественных и зарубежных авторов показывает, что вопросы повышения качества обучения слушателей и курсантов военных вузов, в том числе и командного профиля, рассматриваются и анализируются и другими исследователями [1; 5; 13; 18 и др.]. В их работах отражены отдельные аспекты совершенствования профессиональной компетентности будущих специалистов, в том числе и военных. Свой вклад в совершенствование обучения вносят и специалисты в области преподавания ИЯ [2–4; 9; 11; 14; 15]. Ведутся поиски рациональных путей к различным аспектам преподавания ИЯ. Реже исследуется современная немецкоязычная военная лексика бундесвера (носителей языка), и лишь незначительное внимание уделяется устным военным командам (УВК), входящим в состав военной лексики в военных вузах.

В литературе определены факторы, негативно влияющие на образовательный процесс в вузе. Немецкие исследователи единодушны во мнении с российскими специалистами в том, что такими весомыми факторами являются *дисбаланс между школьной и вузовской педагогическими системами* (переход от школы к высшей школе) и *индивидуализация* (ориентация в новом окружающем мире) [18]. Л. Хубер, например, утверждает, что в дидактике до сих пор нерешенной остается задача *«преодоления себя»* после поступления в вуз,

а интерес и удовлетворенность учебной – это важнейшие ресурсы для успешной учебы [18, с. 113–119]. Преподавателям ИЯ также известно, что если нет привлекательности вне языка, мотивации к его изучению, то все усилия преподавателя будут напрасны. Военные специалисты дополнительно выделяют специфические особенности социализации курсантов *в военном вузе* [1; 5; 13 и др.]. Изучение ИЯ в военном вузе приходится как раз на такой сложный период в жизни курсантов.

Рассогласование между планируемыми результатами и сложившейся образовательной парадигмой в военном вузе требует от преподавателей ИЯ поиска новых путей для повышения качества обучения, когда бы пассивная роль курсантов при изучении ИЯ была переведена в активную, а в объеме постоянно расширяющегося объема языка военных, на основе научного подхода, был бы вычленен *необходимый и достаточный* лексический минимум, соответствующий профилю военного вуза. Этим и были обусловлены актуальность и направленность исследования.

В настоящей статье нам хотелось бы показать, что одним из путей повышения качества обучения будущих офицеров вузов командного профиля является корреляция профессиональных интересов обучаемых с профилем военного командного вуза. Коррелирующим элементом на занятиях по ИЯ может выступать системное изучение устных военных команд в составе военной лексики.

Известно, что содержание обучения не является постоянной величиной, а меняется с развитием общества. Оно определено федеральным образовательным стандартом, программой обучения и зависит от целей и этапов обучения. Анализируя новую парадигму образования, теоретик и практик языковой лаборатории профессора Н. Ф. Талызиной (МГУ), создатель уникального учебника нового поколения О. Я. Кабанова [3] подчеркивает, что в настоящее время необходим синтез достижений ИКТ и *адекватного содержания* учебных предметов [4, с. 115].

Содержание обучения призвано решать вопросы: *как учить и чему учить?* В исследовательской литературе более пристальное внимание, на наш взгляд, уделяет-

ся вопросу «как учить?» (обновление видов и форм работы) и менее – постановке вопроса «чему учить?». Мы акцентировали внимание на втором вопросе.

Цель исследования определила решение конкретных задач.

Вначале мы попытались выявить интересы обучаемых в процессе работы над ИЯ. Было отмечено, что курсанты заметно оживляются и активизируются при постановке и выполнении команд на ИЯ, особенно при предъявлении их в аутентичной речи. Пытаются воспроизвести их в различных формах работы, записать со слуха, исполнить. В деловых и ролевых играх «Командир – подчиненный», «День открытых дверей в военном вузе» и других курсанты становятся более собранными, подтянутыми. По ним заметно, насколько важен в армии командный дух и дисциплина.

Первоначально, правда, выясняется, что у них «хромает» постановка голоса, они не умеют «держаться» (теряются при исполнении своей роли), им катастрофически недостает знаний военной лексики (профессиональная терминология), умения строить фразы (грамматическая сторона речи), возникает недопонимание материала из-за различия в лексическом составе употребляемых языков (лингвострановедческая сторона речи). Однако несмотря на трудности, в ходе работы у них появляется интерес к языку, даже к такой непростой грамматической теме, как «Повелительное наклонение».

Анализ военно-педагогической, лингвистической и методической литературы выявил, что имеется достаточно много работ, в которых рассматриваются важность и значение УВК для военнослужащих и курсантов в разные исторические периоды. Рассмотрению же вопроса современной военной лексики бундсвера, включающей УВК на немецком языке, а также работе над ними на занятиях по ИЯ в военном вузе уделено неоправданно мало внимания.

Среди авторов, глубоко и системно исследовавших современное состояние профессиональной лингвистики бундсвера за период его 55-летнего существования, можно выделить С. В. Соколова, который указывает, что «военная лингвосистема представляет собой совокупность отраслевых профессиональных “языков”... – от “языков” танкистов

и артиллеристов до “языков” военных медиков ... Общей основой всех этих разнородных “языков” является обязательный для всех военнослужащих “язык” военной службы (Wehrdienstsprache)» [11, с. 7–8]. Кроме того, *специфика несения военной службы требует знания инструментальных «языков» управления* одиночными военнослужащими и группами военнослужащих в специфических учебных и боевых ситуациях – «языков» различных военных команд (Kommandosprachen) [16]. Нетерминологическая периферийная военная лексика, к которой относятся УВК, превышает терминологический фонд (ядро всей военной лексики) на 42 % и образует с военной лексикой единое целое, единую систему субъязыка военных [11].

Поскольку УВК играют большую роль в профессиональной жизни военных в мирное время и при ведении боевых действий, решено было выделить критерии целесообразности их системного изучения на занятиях по ИЯ с профессиональной точки зрения, лингвистической точки зрения (немецкого языка) и содержания обучения дисциплины, являющиеся характеристикой формирования профессиональной компетентности будущих офицеров, что явилось следующей задачей исследования.

Согласно «Словарю военных терминов» А. М. Плеханова и С. Г. Шапкина, на наш взгляд, наиболее емко отражающему военный термин «команда», командой является *устное приказание командира (начальника), выраженное в краткой форме, определенной воинским уставом* [10].

Опираясь на многочисленные исследования в области военной литературы, без сомнения, можно сделать вывод, что военные как никто другой понимают, *что такое военные команды*. Команды имеют взаимный код и почти знаковый характер. С синтаксической точки зрения они представляют императивные предложения, содержат приказ, направлены от старшего к младшему и предполагают беспрекословное исполнение. Предназначены для управления коллективом, проведения мероприятий, руководства в строю и на поле.

Команды являются единицами военной (профессиональной) коммуникации. *Постановка и понимание команд – одно из*

командирских качеств, способствующих успешной подготовке компетентного военного специалиста и одна из главных задач в преподавании в военном командном вузе. В обязанности командира входят психологические и речевые умения воздействовать, убеждать, приказывать, внушать.

Выполнение требований к подготовке выпускника военного командного вуза возможно при условии усиления внимания к формированию у него командно-методических и профессионально-педагогических навыков общения на ИЯ в конкретных имитированных условиях речевого акта. При этом закономерно возрастает значимость умений в области владения профессионально-направленным языком, высокой речевой культурой и риторическими навыками, знаний иноязычной культуры [5].

Последователи отечественных методических школ выделяют, как правило, от трех до четырех компонентов содержания обучения [7; 12; 16], в рамках которых формируются различные компетенции путем многократной тренировки в языке и речи. Такие, например, как *средства общения* (фонетические, лексические, грамматические, страноведческие, лингвострановедческие); *знания; навыки и умения; сферы, темы, ситуации общения; культура* [16, с. 122–123]. В ходе исследования было установлено, что УВК имеют непосредственное отношение ко всем этим компонентам.

Устным военным командам присущи следующие характеристики.

1. Набор эмоционально-окрашенных элементов, особые командные интонации, четкость формулировок командира; артикуляционная и мелодико-ритмическая база языка (особенности ударения, мелодии, ритма передают типичное для данного языка общее уникальное звучание). Большое значение имеет фонетическая составляющая УВК. При образовании слога для немецкой ритмической базы типичен резкий, толчкообразный выдох, резкое толчкообразное движение артикулирующих органов. Эти особенности слогаобразования в немецком языке создают специфику ритма немецкой речи, придавая ей «чеканный» толчкообразный характер, поскольку акцентные группы произносятся интенсивно. Немецкий язык словно создан для произнесения команд.

В немецком языке одним из смысловоразличительных признаков является долгота и краткость гласных. Вместе с жесткостью и резкостью согласных, твердым приступом гласных в начале слова и на стыке двух морфем короткой немецкой фразе-команде придается особый окрас и насыщенность. Так достигается психологическое воздействие на подчиненных, беспрекословность и незамедлительность исполнения приказа. Тренировка команд прекрасно ставит произношение на ИЯ, развивает командно-методические и профессионально-педагогические навыки настоящего командира: *Gruppe – Links – UM!* (*Отделение – налеВО!*), *RECHTS – Schwenkt – MARSCH!* (*ПРАВЫЙ поворот – МАРШ!*), *MARSCH – MARSCH!* (*БЫСТРО – Вперед!*).

2. Определенный набор военной лексики. В особых условиях она может подкрепляться общеупотребительными, порой просторечными и разговорными словами или экспрессивно-оценочным солдатским жаргоном: *Schweine!* (Свиньи!), *Halt den Maul!* (Рот/пасть закрой!) и/или ненормативной лексикой: *Scheiße!* (Дерьмо!), которые выполняют чисто символическую функцию и не являются частью профессиональной военной лингвосистемы.

3. Короткие сжатые грамматические конструкции в *Императиве*. С помощью команд хорошо усваивается грамматическая тема «*Повелительное наклонение*», что наряду с фонетической и лексической хорошо формирует грамматическую компетенцию и позволяет курсантам овладевать профессиональным ИЯ. Из-за своей краткости и эмоционального воздействия многие УВК не требуют большого объема памяти: *AUF!* (*Встать!*), *SCHNELL!* (*Быстро!*), *HALT!* (*Стой!*).

4. Большое количество устоявшихся профессиональных фразеологизмов, связанных с профессиональной деятельностью военных. Это расширяет познания социокультурного и лингвострановедческого компонентов содержания обучения дисциплины. Лексическое наполнение некоторых немецких команд не соответствует набору слов в русских. По этой причине некоторые команды нельзя свободно переводить на русский язык, т. к. здесь прослеживается другой менталитет, что вызывает у обучаемых интерес и по-

вышает внутреннюю и внешнюю мотивацию к изучению языка: *Feuer – FREI!* (Огонь – ПО ГОТОВНОСТИ!), *Augen – GERADEAUS!* (Равнение – НА СЕРЕДИНУ!), *OHNE Tritt – MARSCH!* (СБИТЬ шаг!).

5. Эффект новизны при их усвоении, эффекты личностной вовлеченности, успешности, интеллектуальной напряженности (Важность данного требования обоснована А. А. Леонтьевым, который отмечал, что «чем более многосторонней будет психическая деятельность, которую учащийся способен производить с опорой на иностранный язык, тем более свободным и адекватным будет процесс общения на этом языке») [6, с. 21].

6. С практической (прагматической) профессиональной точки зрения соответствие содержанию военных уставов.

7. Междисциплинарная направленность, поскольку УВК отрабатываются на военных кафедрах на русском языке.

8. Соответствие основным компонентам содержания обучения.

Согласно данной характеристике системное изучение УВК в составе профессиональной военной лексики в командном вузе в общей сложности должно способствовать: *выработке командно-методических и профессионально-педагогических навыков*; развитию когнитивных функций (памяти, интеллекта, внимания); повышению речевой культуры у курсантов и слушателей; развитию слухо-произносительных и риторических навыков; формированию интонационных способностей речи; улучшению формирования лексической, грамматической, страноведческой, лингвострановедческой компетенций обучаемых; расширению тезауруса (системных знаний, содержащихся в конкретной военной области); повышению качества понимания и усвоения иноязычной речи; расширению кругозора; пониманию менталитета другого народа; воспитанию чувства языка; развитию и поддержанию внешней и внутренней мотивации к изучению ИЯ; умению самостоятельно осваивать новое; повышению качества формирования компетенции профессиональной коммуникации на изучаемом ИЯ; *формированию способностей успешной профессиональной компетентности*; обучению адекватному военному переводу и лучшему пониманию военной терминологии; успешной организа-

ции, проведению и участию в международных играх, совместных учениях и маневрах; участию в миротворческих операциях; расширению обмена информацией военного характера на взаимной основе; успешному партнерству в подготовке военных кадров.

Разумеется, не каждый выпускник столкнется в своей профессиональной деятельности с необходимостью использования в полном объеме полученных знаний по ИЯ. Однако, обучаясь в командном вузе, курсантам необходимо осваивать команды, применяемые вооруженными силами страны изучаемого языка.

Примечательно, что, несмотря на рассмотренную выше привлекательность УВК, потребность и целесообразность владения ими на ИЯ в военном командном вузе, просмотр вузовских учебников и учебных пособий по ИЯ и анализ вузовской практики показали, – что явилось следующей задачей исследования, – что системное и полноценное изучение их остается, можно сказать, за пределами военных вузов в целом. Доля их в имеющейся в открытом доступе печатной справочной и учебно-методической литературе до предела минимизирована, и она не иллюстрирует изучаемые военные темы. В военные немецко-русские и русско-немецкие словари команды включены также в ограниченном количестве. Мы бы рекомендовали начинать формирование фонетических, ритмико-интонационных и лексико-грамматических навыков на основе изучения УВК с *корректировочного курса* на первом году обучения.

Установление таких весомых аргументов в пользу системного изучения УВК актуализировало исследуемую проблему и одновременно утвердило в необходимости предпринять попытку создания учебного «Немецко-русского карманного словаря устных военных команд» для сухопутных войск, предназначенного для фрагментарного изучения в аудиторное время и во время самостоятельной работы.

Следует упомянуть о том, что в работе над словарем возникли затруднения, связанные с его объемом и структурой, методическим отбором УВК и источниками их получения. Более чем скудный *доступный печатный материал* немецких УВК объективной картины не давал.

Несмотря на отсутствие такого материала, в сети Интернет обнаружили в этой области некоторые плодотворные идеи. Следует отметить, что в связи с некоторыми своеобразными особенностями воспроизведения команд коммуникантами в письменной форме, при отборе и понимании их возникали значительные сложности из-за несоблюдения авторами правил правописания, грамматики, передачи фонетической стороны речи, ибо в немецком и русском языках различия эти значительны. В примерах предлагаемых немецких команд проявлялось смешение языков (английского, немецкого, русского, украинского). Тем не менее попадались и единичные находки, переданные коммуникантами (владеющими английским языком) в своеобразном интонационно-фонетическом оформлении с помощью самостоятельно изобретенных знаков. Встречались и лица, с их слов, усвоившие УВК в местах боевых действий. Иногда в комментариях появлялись носители немецкого языка, с лаконичными замечаниями, наподобие «Хм, извините, это не совсем так!» Правильный же вариант они предлагали исключительно редко.

В общей сложности удалось создать учебный словарь УВК, пригодный для изучения и понимания курсантами и заинтересованными лицами.

Итоговые летние испытания по немецкому языку 2016 г. показали наметившуюся положительную тенденцию в изучении ИЯ с применением технологии работы над УВК. В ходе испытаний у курсантов наблюдалось хорошее рабочее настроение, что психологически крайне важно для изучения ИЯ. Большинство из них не чувствовали влияния «языкового и культурного шока», лучше артикулировали на ИЯ, уместно применяли во время подготовки и в процессе ответов УВК, по собственной инициативе пытались показать знание команд применительно к тексту. На «хорошо» и «отлично» (некоторые даже профессионально блестяще) справились с современными текстами по изучаемой военной специальности. Легче, чем ранее, ориентировались в беседе в построении немецких фраз, качественно лучше понимали иноязычный материал, справлялись с лингвострановедческой информацией, чувствовали структуру соотносимых языков, оригинально передавали на русском

языке самостоятельно «изобретенным» словом отсутствующий в словарях новомодный военный термин, употребляемый в немецкой военной прессе.

Исходя из этого можно сделать вывод, что несложная технология работы над УВК действительно имеет ряд достоинств. Она показывает достаточно заметные мотивационно-личностный (стремление к приобретению знаний, навыков и умений) и результативно-деятельностный критерии.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что в связи с изменяющимися условиями жизни современное общество и Вооруженные Силы требуют от военнослужащих повышения уровня владения профессиональным ИЯ, что, в свою очередь, требует новых подходов к его преподаванию. Мы попытались найти один из новых путей, обеспечивающий будущим офицерам формирование успешной профессиональной деятельности, объединяющий интересы обучаемых с профилем военного командного вуза, пригодный кроме немецкого языка и для других изучаемых языков. Эффективность, новизна и практическая значимость предлагаемого пути заключается в том, что таким коррелирующим элементом может явиться системное изучение УВК на занятиях по ИЯ и самостоятельное изучение их в военном вузе командного профиля.

Исследование проблемы, выделение критериев целесообразности системного изучения УВК в военном вузе командного профиля, апробация разработанного учебного «Немецко-русского карманного словаря устных военных команд» показали, что изучение УВК в составе военной лексики является необходимостью.

Существующая потребность изучения УВК возможна в дальнейшей теоретической и практической реализации: дополнения содержания обучения системным изучением УВК путем пересмотра объема учебной военной лексики (отбор лексики в учебно-методических целях [8, с. 59–62], экстраполирования разработки проблемы на другие изучаемые ИЯ, разработки краткой методики военно-специальной и военно-лингвистической переподготовки преподавательских кадров по ИЯ и др.

Авторы статьи надеются, что несложная технология работы над УВК станет ре-

альностью, способной быть воплощенной в практику преподавания ИЯ, а предпринятые в рамках исследования шаги внесут

определенный вклад в оптимизацию процесса обучения в военном вузе командного профиля.

Библиографический список

1. *Бахметов С. У.* Модель формирования профессионально-личностного саморазвития курсантов в военном вузе // *Сибирский педагогический журнал*. – 2016. – № 2. – С. 64–69.
2. *Голованова И. Ф.* Формирование профессиональной компетентности курсантов военного вуза на основе учебного проектирования в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2008. – 195 с.
3. *Кабанова О. Я.* От звука к речи: учеб. пособие по нем. яз. для вузов. – М.: Фак. психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, 2009. – 359 с.
4. *Кабанова О. Я.* Теория П. Я. Гальперина – перестройке содержания учебных предметов // *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*. – 2012. – № 4. – С. 113–122.
5. *Лазуткина Л. Н.* Концептуальные основы формирования и развития речевой культуры у курсантов военных командных вузов. – Рязань: РВВДКУ (ВИ), 2006. – 242 с.
6. *Леонтьев А. А.* Психология общения. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
7. *Миньяр-Белоручев Р. К.* Методика обучения французскому языку: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Иностранные языки». – М.: Просвещение, 1990. – 224 с.
8. *Морковкин В. В., Дорогонова И. А.* О новом типе лексического минимума современного русского языка // *Русский язык за рубежом*. – 1976. – № 2. – С. 59–62.
9. *Пискарева А. А.* Языковые следствия глобализации (на материале функционирования англицизмов в немецком языке): дис. ... канд. филол. наук. – М., 2015. – 233 с.
10. *Словарь военных терминов / сост. А. М. Плеханов, С. Г. Шапкин.* – М.: Воениздат, 1998. – 335 с.
11. *Соколов С. В.* Развитие и современное состояние немецкоязычной военной лексики: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2013. – 18 с.
12. *Соловова Е. Н.* Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 238 с.
13. *Чебатарева В. А.* Проблемы социализации курсантов // *Гуманитарные науки и образование в Сибири: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Инновационно-педагогические технологии в формировании специалиста XXI века (23 декабря 2014 года)»*. Приложение, апрель 2015. – Новосибирск: Новосибирский гуманитарный институт, 2015. – С. 171–173.
14. *Шемет Г. И.* Совершенствование обучения иностранному языку курсантов военных вузов на основе оптимизации лексической компоненты: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 24 с.
15. *Шемет Г. И.* Об использовании коммуникативного метода обучения иностранному языку в неязыковом военном вузе // *Историческая и социально-образовательная мысль*. – 2014. – Т. 6, № 6. – Ч. 2. – С. 354–357.
16. *Щукин А. Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. – 4-е изд. – М.: Филоматис: Омега-Л, 2010. – 480 с.
17. *Bundessprachenamt* [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bundessprachenamt.de> (дата обращения: 03.08.2016).
18. *Huber L.* Anfangen zu Studieren – Einige Erinnerungen zur „Studieneingangsphase“ [Электронный ресурс] // *Das Hochschulwesen (HSW) – Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik: Universitätsverlag Webler*. – 2010. – Heft 4/5. – S. 113–119. – URL: <http://www.hochschulwesen.info/> (дата обращения: 01.08.2016).

Поступила в редакцию 18.10.2016

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. at the Department of Foreign Languages, Novosibirsk Higher Military Command School, natalia_gu@bk.ru, Novosibirsk

Volotkovich Dmitriy Alexandrovich

Cand. Sci. (Ing.), Assoc. Prof., colonel, Deputy Head for Education and Research, Novosibirsk Higher Military Command School, dvolotkovich@mail.ru, Novosibirsk

ORAL MILITARY COMMANDS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES FOR IMPROVING THE EDUCATION OF FUTURE COMMANDING OFFICERS (ON THE MATERIAL OF GERMAN)

Abstract. The relevant problem of searching for new ways to improve the quality of education of the future commanding officers is considered in the article. It is suggested that one of the ways is the systematic study of oral military commands (instrumental “language” of control) as a part of the sublanguage of military men in foreign language classes which is not used in the teaching process in military schools. According to the tasks there is a description of the taken steps, the results of research and examples of teaching practice. The necessity of professional interests correlation with the profile of the military command school is emphasized in the article. On the basis of the characteristics of military commands and their basic linguistic content in the correlated languages there have been defined the criteria for systematic studying of the commands. The necessity of creating a “German-Russian pocket dictionary of oral military commands”, has been substantiated. The experience of creating the dictionary has been summarized. The conclusions are made to confirm the effectiveness of the proposed ways of forming professional core competencies of the future commanding officers.

Keywords: foreign language, oral military command, improve the quality of education, military command profile schools, military vocabulary, the creation of the dictionary.

References

1. Bajakhmetov, S. U., 2016. Model' formirovaniya professional'no-lichnostnogo samorazvitiya kursantov v voennom vuze [Model of formation of professional and personal self-development of future officers in military higher education institution]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2, pp. 64–69. (in Russ., abstr. in Eng.).
2. Golovanova, I. F., 2008. Formirovanie professional'noj kompetentnosti kursantov voennogo vuza na osnove uchebnogo proektirovaniya v processe obuchenija inostrannomu yazyku [Forming of professional competence of students of military institution of higher learning on the basis of the educational planning in the process of educating to the foreign language]. *Cand. Sci. (Pedag.) Ulyanovsk*, 125 p. (in Russ.).
3. Kabanova, O. Y., 2009. Ot zvuka k rechi [From a sound to speech]. Moscow: Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology Publ., 359 p. (in Russ.).
4. Kabanova, O. Y., 2012. Teorija P. Ja. Gal'perina – perestrojke soderzhaniya uchebnyh predmetov [Theory of P. Y. Gal'perin to alteration of maintenance of educational objects] // *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Serija 14. Psihologija*, 4 [Moscow State University Vestnik. Series 14. Psychology], 4, pp. 113–122 (in Russ.).
5. Lazutkina, L. N., 2006. Konceptual'nye osnovy formirovaniya i razvitiya rechevoj kul'tury u kursantov voennyh komandnyh vuzov [Conceptual bases of forming and development of speech culture for the students of soldiery command institutions of higher learning]. *Ryazan'*, 242 p. (in Russ.).
6. Leont'ev, A. A., 1999. Psihologija obshhenija [Psychology of communication]. Moscow: Smysl Publ., 365 p. (in Russ.).
7. Min'jar-Beloručev, R. K., 1990. Metodika obuchenija francuzskomu yazyku [Methodology of educating to French: Textbook for pedagogical institutes on speciality “Foreign languages”]. Moscow: Prosvechhenije Publ., 224 p. (in Russ.).
8. Morkovkin, V. V., Dorogonova, I. A., 1976. O novom tipe leksicheskogo minimuma sovremenogo russkogo jazyka [About the new type of lexical a minimum of modern Russian] // *Russkij yazyk za rubezhom* [Russian language abroad], 2, pp. 59–62 (in Russ.).
9. Piskareva, A. A., 2015. Jazykovye sledstviya globalizacii (na materiale funkcionirovaniya anglicizmov v nemeckom jazyke) [Linguistic consequences of globalization (based on the functioning of the Anglicism in german language)]. *Cand. Sci. (Philol.)*.

- Moscow, 233 p. (in Russ., abstr. in Eng.).
10. Plekhanov, A. M., Shapkin, S. G., comps., 1998. Slovar' voennyh terminov [Dictionary of military Terms]. Moscow: Vojenizdat Publ., 335 p. (in Russ.).
11. Sokolov, S. V., 2013. Razvitie i sovremennoe sostojanie nemeckojazychnoj voennoj leksiki [The development and current state of German military vocabulary]. Cand. Sci. (Philol.). Moscow, 18 p. (in Russ., abstr. in Eng.).
12. Solovova, E. N., 2008. Metodika obuchenija inostrannym jazykam [Methods of teaching foreign languages: basic course for students of pedagogical universities and teachers: the manual]. Moscow: AST: Astrel' Publ., 238 p. (in Russ.).
13. Chebatarjov, V. A., 2015. Problemy socializacii kursantov [Problems of socialization of cadets]. Gumanitarnye nauki i obrazovanie v Sibiri [The humanities and education in Siberia. Proc. Sci. and prac. conf. Suppl. to Journal, April, 2015]. Novosibirsk: Novosibirsk Institute of Humanities Publ., pp. 171–173 (in Russ.).
14. Shemet, G. I., 2011. Sovershenstvovanie obuchenija inostrannomu jazyku kursantov voennyh vuzov na osnove optimizacii leksicheskoj komponenty [Improving foreign language teaching cadets of military high schools on the basis of optimization of the lexical components]. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 24 p. (in Russ.).
15. Shemet, G. I., 2014. Ob ispol'zovanii komunikativnogo metoda obuchenija inostrannomu jazyku v nejazykovom voennom vuze [On the use of the communicative method of learning a foreign language in not language high school military]. Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl' [Historical, social and educational thought], Vol. 6, 6, Part 2, pp. 354–357 (in Russ., abstr. in Eng.).
16. Shhukin, A. N., 2010. Obuchenie inostrannym jazykam: Teorija i praktika [Foreign Language Learning: Theory and Practice: A Training Manual for teachers and students]. Moscow: Filomatis: Omega-L Publ., 480 p. (in Russ., abstr. in Eng.).
17. Bundessprachenamt [online]. Available at: <http://www.bundessprachenamt.de> (Accessed 3 August 2016) (in Germ.).
18. Huber, L., 2010. Anfängen zu Studieren – Einige Erinnerungen zur „Studieneingangsphase“. Das Hochschulwesen (HSW) – Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik. Bielefeld: Universitätsverlag Webler. Heft 4/5, S. 113–119. [online] Available at: <http://www.hochschulwesen.info/> (Accessed 2 August 2016) (in Germ.).

Submitted 18.10.2016

Цигулева Олеся Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, oltsiguleva@yandex.ru, Новосибирск

Чеснокова Галина Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, gala18@ngs.ru, Новосибирск

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Данная статья посвящена академической мобильности как условию личностно-профессионального становления студентов – будущих педагогов. Исследуя данную проблему, авторы отмечают, что одним из условий расширения и укрепления единого образовательного пространства является высокая академическая мобильность. Будучи одной из основных тенденций высшего образования, академическая мобильность способствует продуктивным решениям проблем современного образования и конкретного человека. Академическая мобильность выражается не только в свободном передвижении обучающихся через границы национальных государств, но и в способности и готовности к непрерывному самообразованию, что способствует личностно-профессиональному становлению будущего специалиста.

Ключевые слова: академическая мобильность, образовательное пространство, личностно-профессиональное становление, самообразование.

Введение в проблему

Интеграция отечественной высшей школы в общеевропейское образовательное пространство с целью повышения ее конкурентоспособности и привлекательности на мировой арене выявила ряд проблем, требующих оперативного решения. Сегодня одним из условий расширения и укрепления единого образовательного пространства, формирующего образовательную протяженность, представленную образовательными событиями и явлениями трансляции культуры, социального опыта и личностных смыслов, является высокая академическая мобильность [5].

Важность и значение академической мобильности для расширения образовательного пространства и развития личности подчеркивают многие отечественные ученые (А. Л. Арефьев, В. И. Байденко, В. А. Галичин, А. Н. Джурицкий, Л. В. Зновенко и др.).

В условиях быстрых изменений научно-технического прогресса мобильность является важным компонентом квалификационной структуры будущего специалиста. Как отмечают А. Беляев и В. Лившиц, «организации XXI века не имеют жесткой иерархии.

Они состоят из мобильных групп, образующих конгломераты временного характера» [1, с. 21].

В Болонской декларации мобильность упоминается в той ее части, которая посвящена средствам реализации фундаментальных принципов, закрепленных Декларацией: «Университеты приветствуют взаимный обмен информацией и документами, совместные проекты по развитию образования как важные факторы неуклонного прогресса знаний» [6, с. 16].

Цель статьи: подтвердить взаимосвязь академической мобильности, как свободно-перемещения обучающихся через границы национальных государств, и способности и готовности студентов к непрерывному самообразованию.

Являясь одной из основных тенденций высшего образования, академическая мобильность способствует продуктивным решениям проблем современного образования и конкретного человека, к которым можно отнести:

– возможности студентов из стран Азии получить профессиональную подготовку в основных образовательных учреждениях

Северной Америки, Западной Европы и Австралии;

- мобильность внутри Европейского Союза в рамках различных программ поддержки студентов;

- изменение содержания образования, образовательных программ, характера обучения, педагогическая поддержка иностранных студентов. Задача большинства вузов состоит в приоритетности профессиональных программ против базовых дисциплин.

За последние 40 лет темпы увеличения студентов, пересекающих национальные границы для получения высшего образования, превысили темпы распространения самого высшего образования. По данным ЮНЕСКО уровень международной мобильности студентов вырос за последние 25 лет на 300 %. По прогнозам экспертов число студентов, обучающихся за рубежом, к 2025 г. составит 4,9 млн [7].

В России мобильность обретает все большую актуальность в связи с национальными проектами Российской Федерации, которые сегодня позиционируются как ключевой вопрос внутренней образовательной политики и выступают стимулом и катализатором системных преобразований в отраслях образования. Продвижение мобильности создает возможности для профессионального роста, способствует развитию международного сотрудничества, повышает качество высшего образования и научных исследований.

Мобильность включает не только физическое перемещение отдельных лиц для достижения образовательных и исследовательских целей, но и взаимодействие между предприятиями, а также между бизнесом, образованием, профессиональным обучением и наукой [3, с. 116].

Однако нельзя свести понимание категории «академическая мобильность» к передвижению человеческого капитала, обмену

интеллектуальным продуктом и сотрудничеству в области образования и науки [5]. Так, например, Н. С. Бринев рассматривает академическую мобильность как неотъемлемую форму существования интеллектуального потенциала и возможность студентам самим формировать свою образовательную траекторию [2].

Ряд отечественных ученых (И. Н. Айнутдинова, Л. В. Зновенко, С. Н. Рягин, А. Н. Шеремет и др.) рассматривают академическую мобильность как личностное качество, формируемое в процессе обучения, необходимое для дальнейшего личностного и профессионального роста будущего специалиста.

Академическая мобильность выражается не только в свободном передвижении обучающихся через границы национальных государств, но и в способности и готовности к непрерывному самообразованию. Для осуществления мобильности на всех ее уровнях субъекты образовательного пространства должны обладать определенными личностными качествами и способностями, поскольку каждый участник процесса академической мобильности сталкивается с необходимостью решения конкретных внутриучебных и околоучебных ситуаций, их рефлексии с позиции собственной и «чужой» культуры. А это, в свою очередь, означает необходимость быть активным, способным к саморазвитию и самосовершенствованию, понимать и принимать потребности времени и общества, к пересмотру своей деятельности и жизненных приоритетов.

Необходимо отметить, что саморазвитие и самосовершенствование предполагают динамику собственного «Я», которое всегда уникально и неповторимо и связано с раскрытием личности своего внутреннего потенциала, обогащением индивидуального опыта соответственно внутреннему образу.

Практическая значимость исследования

Проиллюстрируем академическую мобильность студентов с точки зрения их профессионально-личностного развития на примере научно-исследовательской работы (НИРС). НИРС – это комплекс мероприятий учебного, научного, методического и орга-

низационного характера, обеспечивающих обучение всех студентов навыкам научных исследований применительно к избранной специальности в рамках учебного процесса и вне его.

Основной целью организации и развития

системы научно-исследовательской работы студентов является повышение уровня научной подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием, выявление талантливой молодежи для последующего обучения и пополнения кадров учреждений образования, университета на основе педагогической мысли и формирования профессиональной культуры будущего педагога.

Система организации НИРС в Институте детства (Новосибирский государственный педагогический университет) является составной частью подготовки квалифицированных специалистов и предполагает внедрение элементов научного творчества студентов во все формы учебного и внеучебного процессов.

С первого курса студенты Института детства начинают заниматься научно-исследо-

вательской деятельностью. Они выбирают тему исследования, знакомятся с технологией исследовательской деятельности, публикуют тезисы в научных сборниках университета, учатся представлять свои исследования аудитории. Следующим шагом является участие студентов в конференциях других вузов города. Участие в конференциях России и стран ближнего зарубежья – это следующий этап, на который переходят студенты, добившиеся наиболее высоких результатов в исследовательской деятельности. Студенты Института детства участвовали в конференциях и олимпиадах, проводимых учреждениями высшего образования Москвы, Санкт-Петербурга, Полтавы, Семей, Павлодара, Ставрополя, Минска. На основе достижений студенты формируют свое портфолио [4; 10].

Заключение

Таким образом, академическая мобильность студентов – это исключительно важный процесс для личностно-профессионального становления будущего специалиста, поскольку это развивает в нем такие качества, как:

- умение выбирать способы и формы взаимодействия с окружающим миром;
- способность мыслить в сравнительном аспекте;
- способность к межкультурной коммуникации;
- способность признавать недостаточность знания, то есть знание о недостатке знания, которое определяет мотивацию к учебе;
- способность изменять самовосприятие;

– способность рассматривать свою страну в кросскультурном аспекте и др. [4; 10; 11].

Резюмируя вышесказанное, хотелось бы подчеркнуть, что мобильность обогащает национальные культуры, увеличивая образовательный и профессиональный опыт ее участников, и представляет собой существенный фактор системных изменений через непосредственное распространение опыта. В условиях трансформации общественных отношений крайне важно не только целенаправленное формирование необходимых свойств и качеств будущего специалиста, но и создание условий для его самореализации и самосовершенствования, становления, потребности в саморазвитии.

Библиографический список

1. *Беляев А., Лившиц В.* Educational gap: технологическое образование на пороге XXI века. – Томск: STT, 2003. – 504 с.
2. *Бринев Н. С., Чуянов Р. А.* Академическая мобильность студентов как фактор развития образования // Пути развития высшего образования в России: материалы науч.-практ. конф. – Омск: ОГПУ, 2001. – С. 31–34.
3. *Галичин В. А.* Современные тенденции в развитии академической мобильности: опыт Европы // Гуманитарные науки. – 2013. – № 2 (10). – С. 112–117.
4. *Горбунова А. Е., Чеснокова Г. С.* Развитие учебно-познавательной компетенции студентов педагогического вуза // Современные проблемы психолого-педагогического сопровождения детства: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – С. 18–20.
5. *Дмитриева Н. К.* Академическая мобильность как личностное качество субъектов образовательного процесса // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – № 4 (4). – С. 112–119.
6. *Клементовичус Я. Я.* Академическая мо-

бильность в рамках Болонского процесса. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2006. – 78 с.

7. Сагинова О. В. Интернационализация высшего образования как фактор конкурентоспособности // Вестник Российской экономической академии им. Г. В. Плеханова. – 2003. – № 4. – С. 15–25.

8. Цигулева О. В. Развитие мобильности в России. Профессиональное образование в России и за рубежом. – Кемерово. – 2014. – № 4. – С. 166–172.

9. Цигулева О. В., Волкова А. А., Малкова И. Ю. Модели развития образования ведущих стран мира в контексте человеческого капитала (на примере США и Австралии) // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 3. – С. 69–76.

10. Черникова Ю. С., Винер Ю. В., Чеснокова Г. С. Формирование социальной активности студента педагогического вуза: факторы и психолого-педагогические условия // Современные

проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 96–99.

11. Чеснокова Г. С., Чесноков В. А. Проблема исследования субъектности личности в педагогике высшей школы // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21, № 3. – С. 94–99.

12. Angresono G., Gregory P., Stuart R. Comparative economic systems. – USA: W. «N. S.», 2002. – 980 p.

13. Hatcher R., Leblond D. Education Action Zones and Zones d'Education Prioritaires // Keele Paper. June 27–29. www2.cytanet.com.cy/faneromdim/zep/EAZ_and_ZEP_a_comparison.pdf. (дата обращения 10.08.2016).

Поступила в редакцию 12.09.2016

Tsiguleva Olesya Vladimirovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Novosibirsk State Pedagogical University, oltsiguleva@yandex.ru, Novosibirsk

Chesnokova Galina Sergeevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Novosibirsk State Pedagogical University, gala18@ngs.ru, Novosibirsk

ACADEMIC MOBILITY AS A CONDITION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS

Abstract. This article is devoted to academic mobility as a prerequisite for personal and professional development of students. Researching this issue, the author notes that one of conditions for expanding and strengthening a unified educational space, is a high mobility. Today academic mobility is one of the major trends in high education and contributes to productive solutions to the problems of modern education and a particular person. Academic mobility is expressed not only in free movement of students across national borders of different states, but also in the ability and readiness for continuous self-education that promotes personal-professional formation of a future specialist.

Keywords: academic mobility, educational spaces, personal and professional development, self-education.

References

1. Beljaev, A., Livshic, V., 2003. Educational gap: texnologicheskoe obrazovanie na poroge XXI veka [Educational gap: technology education at the threshold of the XXI century]. Tomsk: STT Publ., 504 p. (in Russ.).

2. Brinev, N. S., Chuyanov, R. A., 2001. Akademicheskaya mobil'nost' studentov kak faktor razvitiya obrazovaniya [Academic mobility of students as a factor in the development of education]. Puti razvitiya vysshego obrazovaniya v Rossii [The Ways of development of higher education in Russia].

Omsk: OSPU Publ., pp. 31–34 (in Russ.).

3. Galichin, V. A., 2013. Sovremennye tendencii v razvitiu akademicheskoy mobil'nosti: opyt Evropy [Modern trends in development of academic mobility: the experience of Europe]. Gumanitarnye nauki [The Humanities], 2 (10), pp. 112–117 (in Russ.).

4. Gorbunova, A. E., Chesnokova, G. S., 2014. Razvitie uchebno-poznavatel'noj kompetencii studentov pedagogicheskogo vuza [The development of learning and cognitive competence of students of pedagogical universities]. Sovremennye problemy

- psixologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detstva [Modern problems of psychological and pedagogical support of childhood]. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 18–20 (in Russ.).
5. Dmitrieva, N. K., 2013. Akademicheskaya mobil'nost' kak lichnostnoe kachestvo sub'ektov obrazovatel'nogo processa [Academic mobility as a personal quality of subjects of educational process]. Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Lifelong education: the XXI century], 4 (4), pp. 112–119 (in Russ.).
6. Klementovich, Y., 2006. Akademicheskaya mobil'nost' v ramkax Bolonskogo processa [Academic mobility within the Bologna process]. St. Petersburg: SpSUE Publ., 78 p. (in Russ.).
7. Saginova, O. V. 2003. Internacionalizaciya vysshego obrazovaniya kak faktor konkurentosposobnosti [Internationalization of higher education as a factor of competitiveness]. Vestnik Rossijskoj ekonomicheskoy akademii im. G. V. Plekhanova [Vestnik of the Plekhanov Russian University of Economics], 4, pp. 15–25 (in Russ.).
8. Tsiguleva, O. V., 2014. Razvitie mobil'nosti v Rossii. Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom [The Development of mobility in Russia. Professional education in Russia and abroad]. Kemerovo, 4, pp. 166–172 (in Russ.).
9. Tsiguleva, O. V., Volkova, A. A., Malkova, I. Yu., 2016. Modeli razvitiya obrazovaniya vedushchix stran mira v kontekste chelovecheskogo kapitala (na primere SSHA i Avstralii) [Model of development of education in leading countries of the world in the context of human capital (for example USA and Australia)]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian pedagogical journal], 3, pp. 69–76 (in Russ., abstract in Eng.).
10. Chernikova, Y. C., Wiener, Yu., Chesnokova, G. S., 2013. Formirovanie social'noj aktivnosti studenta pedagogicheskogo vuza: faktory i psixologo-pedagogicheskie usloviya [Formation of social activity of students of pedagogical high school: factors and psycho-pedagogical conditions]. Sovremennye problemy obshchej i korrekcionnoj pedagogiki i psixologii detstva [Modern problems of General and correctional pedagogy and psychology of childhood]. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 96–99 (in Russ.).
11. Chesnokova, G. S., Chesnokov, V. A., 2015. Problema issledovaniya sub'ektnosti lichnosti v pedagogike vysshej shkoly [Problem of the study of the subjectivity of personality in pedagogy of the higher school]. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Social'naya rabota. Yuvenologiya. Sociokinetika [Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics], T. 21, 3, pp. 94–99 (in Russ., abstract in Eng.).
12. Angresono, G., Gregory, P., Stuart, R., 2002. Comparative economic systems. USA: W. «N. S.», 980 p.
13. Hatcher, R., Leblond, D., 2001. Education Action Zones and Zones d'Education Prioritaires. Keele Paper, June 27–29 [online]. Available at: www2.cytanet.com.cy/faneromdim/zep/EAZ_and_ZEP_a_comparison.pdf (Accessed 10 August 2016).

Submitted 12.09.2016

Папушина Валентина Антоновна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры украинской филологии, Хмельницкий национальный университет, papushyna@rambler.ru, Хмельницкий, Украина

ТЕХНОЛОГИИ ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. На основе процесса изучения произведений художественной литературы и формирования эстетической культуры студентов автор разрабатывает оптимальные технологии подготовки современного специалиста, сочетающего высокий профессионализм, эстетическую культуру и способность к творческой самореализации. В статье представлена методика организации сотрудничества студентов и преподавателя, студентов и других служб университета как путь к совершенствованию учебного процесса, накоплению студентами необходимых знаний и на этой основе творческой реализации. В поле зрения автора находятся методы и приемы формирования активной позиции личности, творческое использование современных инновационных технологий в учебно-воспитательном процессе. Среди наиболее эффективных рассмотрены проблемные лекции, лекции-дискуссии, лекции-творческие отчеты с элементами межличностного сотрудничества. Для практических занятий автор разрабатывает методику современного анализа литературных произведений с привлечением различных видов внеаудиторной работы клубов, кружков, театральных студий.

Ключевые слова: творческая самореализация, интерактивные технологии обучения, профессиональные компетентности, эстетическая культура.

Введение в проблему. Первоочередная задача современной системы высшего образования – подготовка высококвалифицированного специалиста, обладающего высоким уровнем моральной, духовной и эстетической культуры, способного творчески мыслить. Большое значение в формировании этих личностных качеств молодежи имеют в первую очередь дисциплины литературного цикла. Современная методика изучения литературного произведения требует не только понимания его формы, художественных особенностей, тематического и идейного содержания, но и эстетических аспектов, способствующих формированию *эстетического идеала, эстетического вкуса*, повышению *эстетической культуры*.

Цель написания статьи: анализ технологий подготовки студентов, обеспечивающих высокий профессионализм в сочетании с творческой самореализацией, развивающих современный стиль мышления. По мнению С. Рябченко, «возникает необходимость менять дидактику высшей школы, ориентировать ее на личность, на формирование как профессиональных компетенций, так и прикладных личностно-творческих, коммуникативных, социализирующих, информационно-интеллектуальных» [5, с. 64].

При изучении литературных дисциплин следует создать, согласно К. Роджерсу, необходимые условия для актуализации процесса саморазвития, природным следствием чего будут изменения в направлении личностной зрелости [7]. Так у молодежи закладываются умения принимать самостоятельные решения, способность понимать других, вступать с ними в творческое сотрудничество.

Вопросами активной позиции личности в плане самореализации, а также методов и приемов использования инновационных технологий как инструмента развития творческих способностей занимались исследователи разных стран: А. Адамова, Т. Аргунова, А. Бида, М. Бутз, В. Вергетел, А. Идинов, Д. Карнеги, М. Кларин, А. Маслоу, О. Пехота, Л. Пироженко, И. Пометун, М. Радченко, С. Рябченко, К. Роджерс, М. Силбеман, Ю. Сурмин, М. Федянин, К. Херрид, И. Черкасова, Т. Устинова, А. Шевченко, В. Ягодникова и др. Исследователи считают, что организация учебно-воспитательного процесса с ориентацией на самореализацию личности формирует социокультурную компетентность студентов, критическое мышление, побуждает к расширению познавательных возможностей в получении, анализе и применении информации. «В контексте

обучения меняется форма получения знаний, – подчеркивает М. Радченко, – поэтому студенты их получают не в виде готового продукта, а в процессе собственной познавательной деятельности исходя из собственных потребностей и способов самореализации, предусматривая постоянный диалог с другими студентами, с преподавателем» [4, с. 300].

На основе анализа и обобщения опыта констатируем, что для достижения положительного результата учебно-воспитательный процесс вуза стоит превратить в *сотрудничество преподавателя и студентов, студентов различных специальностей, студентов и служб университета*: научных сообществ, редакций периодических и научных изданий, библиотечного персонала, руководителей и участников кружков, клубов, студий. В свою очередь, интерактивные технологии работы над литературным произведением дают возможность научить студента самостоятельно решать разнообразные задания, побуждающие к пополнению необходимых знаний и к творческой самореализации. Это осуществляется уже во время лекционных занятий, которые следует разнообразить по направленности и участию в них студентов. Наиболее эффективными считаем *проблемные лекции, лекции-дискуссии, лекции – творческие отчеты*.

Проблемная лекция превращает студента из пассивного слушателя в объект взаимодействия и сотрудничества посредством беседы, диалога. Основными на такой лекции становятся *проблемные вопросы, проблемная ситуация, проблемные опережающие задания*. Студенты, «вооруженные» необходимым объемом информации: знанием текста, критической литературы, литературоведческой терминологии – начинают поиск результата в ходе решения поставленной проблемы. В процессе диалога преподаватель направляет ход мыслей студентов в нужное русло, в соответствии с планом лекции, устанавливая логические связи между известным и новым материалом. При решении ключевых проблемных вопросов возникает необходимость внедрения инновационных методов и приемов как составляющих проблемной лекции. Например, при работе над проблематикой романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» преподаватель по-

средством проблемных вопросов и использования интерактивных технологий акцентирует внимание на философской основе произведения: закон отрицания отрицания, закон причины и следствия. Тем самым расширяет мировосприятие студенческой аудитории как научными философскими концепциями и социокультурными концептами эпохи 30–40 гг. («теоретическая копилка»), так и оригинальностью булгаковской мысли о человеке на земле (*эвристическая беседа*). Через века эстетические категории красоты, человечности, истины предстанут для осмысления современной молодежью («*деревя решений*»). Таким образом, применяем к проблемной лекции выделенные А. Идиновым этапы самореализации личности: актуализируем проблему, разворачиваем ее обсуждение посредством интерактивных технологий, находим решение, связывая его с личным опытом студента [2].

Одним из способов творческой самореализации студентов посредством трансформации знаний, полученных из смежных предметов, является *компаративное изучение* литературы. Оно стимулирует развитие мышления, внимания, памяти, способствует расширению лингвокультурного пространства студента. Как никакая другая технология компаративное изучение литературы позволяет привлечь лингвокультурологические *опережающие задания*, которые направляют студентов на самостоятельное творческое переосмысление материала.

Важно на проблемной лекции использовать фрагменты *индивидуальных поисковых творческих работ* студентов, предварительно очертив их тематику.

Лекция-дискуссия практикуется при достаточной подготовке студентов к изучению литературной темы: знание текста, критического материала, интерес к изучаемой теме. Только на такой основе возможен совместный поиск истины. М. Бахтин утверждает, что истина рождается между людьми, которые совместно ищут ее через диалог [1, с. 60]. Дискуссия – это всегда столкновение различных позиций при решении определенной проблемы, она становится важной составляющей современного процесса изучения художественной литературы.

При подготовке к лекции-дискуссии преподавателю важно определить цель, четко

сформулировать вопросы, которые будут рассматриваться в процессе дискуссии, определить место дискуссии. Итоговое обобщение одной дискуссии должно стать мостиком, связывающим предыдущий и последующий материал лекции. Формами проведения могут быть *эвристическая дискуссия*, *«схватка идей»*, *логическая дискуссия*, в которых одна из сторон постепенно склоняется к своей точке зрения других участников.

При работе с материалом, содержание которого связано с противоречивыми подходами, применяем *«технику аквариума»*. М. Кларин считает, что именно такой вариант проведения дискуссии «усилит акцент на процессе презентации точки зрения каждой из сторон, сделает ее аргументацию быстрой и эффективной. Дискутируют не отдельные студенты, а группы единомышленников, позицию которых представляет определенный студент» [3, с. 135]. Такая форма работы с аудиторией предполагает активный обмен мнениями по поводу прочитанного материала. Ее можно разнообразить организацией *деловых игр*, *творческих импровизаций*. Целесообразным станет использование методов *«Пресс»*, *«Микрофон»*, *дискуссии в стиле телевизионного ток-шоу*. Как писал Д. Карнеги: «Игра!.. Возможность самовыражения... Желание победы. Желание ощутить свою значимость, придать своим идеям наглядность, инсценировать их» [6, с. 161]. Такие виды деятельности способствуют развитию критического мышления, углублению знаний, потому что студент должен иметь достаточно аргументов, чтобы высказать личное мнение по обсуждаемому вопросу.

Лекция – творческий отчет. Творческий отчет является дополнением к учебному материалу. Основой для такого типа лекции служит изучение художественного произведения высокого эстетического уровня, в котором наиболее полно отражены эстетические идеалы, эстетические ценности определенной эпохи. Студенты, имеющие навыки декламации, импровизации, поэтического или других видов творчества, готовят фрагмент лекции, который дополняет материал преподавателя.

Разнообразные формы *творческой интерпретации* художественного произведения – эффективное средство для полноценной работы над ним. Целесообразным будет

использование инсценировок фрагментов литературного произведения как непосредственно на занятии, так и во время внеаудиторной работы. *Написание сценария* – не только эффективное направление усовершенствования методики изучения литературы, но и способ формирования эстетической культуры личности посредством развития и реализации ее способностей.

Организация *практических занятий* при изучении литературы – широкая платформа для формирования творческой личности, способной реализовать себя на профессиональном уровне. Интересными в этом контексте стали *совместные заседания литературно-художественных объединений*. Например, для заседания на тему «Художественные достижения литературы постмодернизма» аналитическую и теоретическую часть готовят члены объединения молодых литераторов «Роса», выразительное чтение отрывков текстов произведений – декламаторы клуба риториков «Сократ», инсценировку ключевых эпизодов – участники студенческого театра «Глория».

Толчок к творческим поискам на практических занятиях дает использование *морфологического и синектического анализа*. Преподаватель организует ротационные команды с целью творческо-критического прочтения текста. Это в первую очередь подбор цитатного материала для основательной аргументации, изготовление сравнительных таблиц, составление портретных характеристик, работа над ключевыми эпизодами произведения, фоном и художественным оформлением действия. Например, в романе М. Кундеры «Невыносимая легкость бытия»: страницы про профессионализм нейрохирурга Томаша, картины Сабины, фоторепортажи Терезы, музыку Бетховена, архитектуру собора в Амстердаме. Отобранный материал должен находиться в единой логической цепи с поставленной концептуальной эстетической проблемой и стать основой матрицы выводов.

Цель синектического анализа – собрать и привлечь к рассмотрению известные литературные аналоги, касающиеся проблематики изучаемого произведения. Например, Татьяна Ларина (А. Пушкин «Евгений Онегин») и Анна Каренина, автор романа «Анна Каренина» и его герой Константин

Левин, Евангелие от Толстого и Священное Писание. Общие и отличительные черты героев, философские концепции различных художественных произведений рассматриваем как взаимодополнение и взаимообогащение, определяя широкую панораму времени и пространство поисков героев. Аналогами для синектического анализа при изучении романа «Анна Каренина» могут стать произведения, в которых авторы дают собственную трактовку поставленной Л. Толстым темы «мысли семейной»: «Обрыв» И. Гончарова, «Господа Головлевы» М. Салтыкова-Щедрина, «Подросток», «Братья Карамазовы» Ф. Достоевского, пьеса «Живой труп» Л. Толстого. Для студентов, интересующихся философской литературой, рекомендуем прочесть произведения

мыслителей XVIII в.: «Мысли» Б. Паскаля, «Опыты» М. Монтеня, «Характерь» Ж. Лабрюйера – идеи которых разделял Л. Толстой. Такая работа наполнит практическое занятие интересной информацией, даст толчок к ее осмыслению.

Заключение. Предложенные в статье технологии расширяют горизонты для поисков новых путей формирования у студентов стремления к творческой самореализации. Этот процесс перерастает в потребность в самовыражении через деятельность, через творчество. При этом студент получает навыки самооценки степени и характера собственного саморазвития, фиксирует прогрессивные его изменения, ищет пути пополнения основного источника для дальнейшего своего развития – знаний.

Библиографический список

1. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского // Собрание сочинений: в 7 т. Т. 6: Проблемы поэтики Достоевского. Работы 1960–1970 гг. – М.: Языки славянской культуры, Русские словари, 2002. – С. 6–300.
2. *Идинов А. А.* Самореализация личности во внепроизводственной сфере общества: (Онтол. и гносеол. анализ): автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Фрунзе, 1990. – 20 с.
3. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1998. – 176 с.
4. *Радченко М. А.* Интерактивні технології навчання в професійному становленні майбутніх спеціалістів // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. – Запоріжжя: КПУ, 2014. – Вип. 34(87). – С. 299–306.
5. *Рябченко С.* Інтерактивні технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя біології // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. – Умань: УДПУ ім. Павла Тичини, 2011. – Вип. 36. – С. 64–70.
6. *Carnegie D.* How to Win Friends and Influence People. – New York: Gallery, 1998. – 220 p.
7. *Rogers C. R.* A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework / in S. Koch (Series Ed.) // Psychology: A study of a science. – New York: McGraw Hill, 1959. – Vol. 3: Formulations of the person and the social context. – P. 184–256.

Поступила в редакцію 16.10.2016

Papushina Valentina Antonovna

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof. of Ukrainian Philology Department, Khmelnytsky National University, papushyna@rambler.ru, Khmelnytsky

TECHNOLOGIES OF STUDENTS' CREATIVE SELF-REALIZATION IN THE PROCESS OF FICTION STUDYING

Abstract. On the basis of fiction studying process and forming of aesthetic culture of students the author worked out the optimal technologies of the modern specialist training, which goes together with high professionalism, aesthetic culture and ability to creative self-realization. The article shows methods of collaboration between students and teacher, students of different major subjects and other services of university. This is the way of perfection of educational process and accumulation by students of the necessary knowledge by and their creative realization on this basis. Into the view of the author there are methods and receptions of forming of active stand of the personality, creative use of

modern innovative technologies in the educational and training process. Among the most effective technologies there are considered problem lectures, lectures-discussions, lectures-creative reports with elements of interpersonal collaboration. For practical lessons the author develops methodology of modern analysis of the literary works with attraction of the different types of extracurricular activity of clubs, study groups, theatrical studios.

Keywords: creative self-realization, interactive technology of education, professional competency, aesthetic culture.

References

1. Bahtin, M. M., 2002. Problemy poe'tiki Dostoevskogo. Sbranie sochinenij: v 7 t. T. 6: Problemy poe'tiki Dostoevskogo. Raboty 1960–1970 gg. [Problems of Dostoevsky's Poetics. Collected Works: in 7 vols.]. Moscow: Yazyki slavyanskoj kul'tury, Russkie slovari Publ., vol. 6, pp. 6–300 (in Russ.).
2. Idinov, A. A., 1990. Samorealizaciya lichnosti vo vneproizvodstvennoj sfere obshhestva: (Ontol. i gnoseol. analiz) [Self-realization of personality in nonproductive arias of community (Ontology and epistemology analys)]. Cand. Sci (Philos.). Frunze, 20 p. (in Russ.).
3. Klarin, M. V., 1998. Innovacii v mirovoj pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniya, igry i diskussii (Analiz zarubezhnogo opyta) [Innovation in worlds pedagogy: study on the basis of searching, game and discussion (Analysis of the foreign experience)]. Riga: SPC "Experiment" Publ., 176 p.
4. Radchenko, M. A., 2014. Interactive technologies of education in profession formation of future specialists. Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools. Zaporozhye: CPU Publ., 34 (87), pp. 299–306 (in Ukr.).
5. Ryabchenko, S., 2011. Interactive educational technology of formation of professional competence of future teacher of biology. Psychological and pedagogical problems in the village school. Uman: USPU name Pavla Tychiny Publ., 36, pp. 64–70 (in Ukr.).
6. Carnegie, D., 1998. How to Win Friends and Influence People. New York: Gallery, 220 p.
7. Rogers, C. R., 1959. A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. Rogers, C. R. Psychology: A study of a science. New York: McGraw Hill Publ., 3, pp. 184–256.

Submitted 16.10.2016

УДК 316.3/.4+316.7+37.0

Юшкова Лариса Ананьевна

Кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, yushkova_l@mail.ru, Новосибирск

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ О РОССИИ И АМЕРИКЕ: СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЙ 1992, 1995, 1998 И 2015 ГГ.

Аннотация. В статье приводится сравнительно-сопоставительный анализ исследования части культурной и языковой картины мира современных русских студентов, отражающей представления об Америке и американцах, России и русских. Данные свободного ассоциативного эксперимента, проведенного С. Я. Тер-Минасовой в 1992, 1995, 1998 гг., сравниваются с данными, полученными автором в результате исследования 2015 г. Респондентов просили записать от одной до десяти ассоциаций, связанных с одним из понятий. На основе сравнительного анализа выдвинуты предположения об изменениях в представлениях, произошедших у русских студентов о России и русских, Америке и американцах и их причинах. Наиболее заметными результатами можно считать исчезновение из реакций слов лексико-семантических групп, описывающих финансовое состояние: «бедные», «богатые», «доллар» и появление слов, входящие в лексико-семантические группы власти: «война», «наглые», «самолюбивые», «высокомерные», «стремление к господству над другими», «хитрые», «властные», «расизм».

Ключевые слова: ассоциативный образ России, ассоциативный образ Америки, русские, американцы, современная молодежь.

Политические и социальные перемены последних лет жизни нашей страны привели к изменению тех областей языковой и культурной картин мира современной молодежи, которые отражают представления таких понятий, как: русские, Россия, Америка, американцы.

Данная тема в контексте последних политических тенденций становится перспектив-

ной проблемой исследования, позволяющей, осознав различия и приняв индивидуальность каждой нации, исследовать возможность осуществления общечеловеческой идентичности. Э. Эриксон писал, что «поскольку человек сегодня способен полностью уничтожить весь людской род, формирование общечеловеческой идентичности становится абсолютной необходимостью» [8, с. 49].

Организация и ход исследования

Для более детального изучения представлений молодых людей о русских и американцах нами была предпринята попытка повторить эмпирическое исследование, проведенное в 1992, 1995 и в 1998 гг. С. Я. Тер-Минасовой [7] со студентами Московского государственного университета.

Мы изучили представления русских студентов, обучающихся на втором курсе в Сибирском государственном университете путей сообщения (СГУПС) на факультете управления персоналом, направление подготовки: «Реклама и связи с общественностью». Так же, как и в исследованиях 1992, 1995 и 1998 гг., мы просили студентов пись-

менно привести от одной до десяти ассоциаций на следующие понятия:

1. Что вам приходит в голову, когда вы произносите: «Америка»?
2. Черты характера американца.
3. Современная жизнь США.
4. Природа, пейзаж Америки.
5. Имена собственные.
6. Что вам приходит в голову, когда вы произносите: «Россия»?
7. Черты характера русских.
8. Современная жизнь России.
9. Природа, пейзаж России.
10. Имена собственные.

Первая часть исследования была посвя-

щена изучению образа Америки у русских студентов, вторая часть – изучению ассоциативного образа России.

Опрос проводился нами в сентябре 2015 г. в рамках преподавания учебной дис-

циплины «Межкультурная коммуникация», в опросе приняли участие студенты одной учебной группы общим числом 26 человек в возрасте от 18 до 21 года (8 юношей, 18 девушек).

Анализ представлений молодых людей об Америке (результаты первой части исследования)

Охарактеризуем коротко полученные результаты, для того, чтобы сравнить их с результатами более ранних исследований.

1. Наиболее частые десять ассоциаций, связанных у студентов с Америкой, представлены в порядке убывания (слова, имеющие одинаковую частотность, представлены под одним номером): 1) фаст-фуд (36 %); 2) американский флаг (32 %); 3) голливудские фильмы (28 %); 4) статуя Свободы (24 %); 5) афроамериканцы (20 %); 6) война (16 %); 7) Обама (12 %); 8) Нью-Йорк (8 %); 9) свобода, баскетбол, популярная музыка (по 4 %).

Эти реакции далее распределяются на следующие тематические группы.

2. Черты современного американца в представлении русских студентов: 1) любят веселье и шутки; 2) общительные, наглые, самолюбивые, высокомерные; 3) хитрые, шумные; 4) тщеславные; 5) ленивые; 6) много говорят, жестикулируют; 7) лицемерные; 8) предприимчивые; 9) властные; 10) вежливые.

3. Современная жизнь США представляется русским студентам как: 1) стремление к господству над другими; 2) свобода; 3) идеализм; 4) расизм; 5) суэта; 6) активная.

4. Природа, пейзаж Америки связаны у русских студентов с понятиями: 1) города-небоскребы; 2) горы; 3) пустыни; 4) каньоны; 5) национальные парки; 6) водоемы; 7) джунгли; 8) простор; 9) леса; 10) разнообразные красивые пейзажи.

5. Собственные имена, которые ассоциируются с Америкой: 1) Обама; 2) Нью-Йорк; 3) Вашингтон; 4) Кеннеди; 5) Линкольн.

Продолжая изучать впечатления студентов [9], заметим, что никто из опрошиваемых лично не был в Америке, так что ассоциации, полученные в результате описываемого исследования, во многом можно считать результатом влияния средств массовой комму-

никации и, в первую очередь, телевидения. Практически все опрошиваемые (кроме одной девушки, которая сказала, что у нее дома нет телевизора) ежедневно смотрят телевизионные передачи и предпочитают именно этот источник в качестве информации о новостях в стране и мире (наряду с Интернетом, считают его наиболее достоверным).

Некоторые студенты ссылались на своих друзей и знакомых, бывавших в США и делившихся своими личными впечатлениями о повседневной жизни американцев, поэтому можно считать, что отчасти стереотипы восприятия представлений об американцах, демонстрирующиеся в СМИ, подверглись коррекции отзывами близких людей опрошиваемых.

Сравнивая результаты, полученные С. Я. Тер-Минасовой за 1992–1998 гг., отметим, что во все время ее исследований в состав наиболее частотных ассоциаций студентов МГУ входили такие слова, как: улыбка, Нью-Йорк, статуя Свободы, Голливуд, свобода, небоскребы, доллар, Белый Дом [7, с. 130]. По сравнению с прошлыми ассоциациями в нашем исследовании повторились частотные слова: статуя Свободы, голливудские фильмы (что мы считаем аналогом ассоциации «Голливуд»), Нью-Йорк, свобода, города-небоскребы (=небоскребы). Не представленными оказались в прошлом частотные ассоциации: улыбка, доллар, Белый Дом. Вместе с тем появились слова: афроамериканцы, война, популярная музыка.

Эти изменения, видимо, отражают изменения в представлении современной молодежью Соединенных Штатов Америки. Такие изменения аспектов культурной и языковой картин мира, на наш взгляд, можно объяснить политическими событиями последних лет, охлаждением отношений между Россией и США из-за различного понимания событий, касающихся взаимоотношений с третьими

странами: Украиной (в частности, вопросов, связанных с принадлежностью Крыма), Сирией и Ираном; а также европейскими санкциями, партнерством с Турцией и другими вопросами внешней политики.

Социальная жизнь современных молодых людей во многом является продолжением политических процессов, происходящих в стране, влияющих на их политические взгляды [3]. Именно этим мы склонны объяснять возникновение среди частотных ассоциаций слова «война».

Автор прежних исследований С. Я. Тер-Минасова отмечает: «В 1998 году утратили частотность употребления слова, присутствующие или в обоих списках (1992 и 1995 годов): богатый, не ограниченный запретами, бизнес; или в одном из них: ковбой, разговорчивый, машины, прагматизм, бодрый, великий/большой, громкий, супермаркет, комфорт, независимость, здоровье, гостеприимный. По данным опроса 1998 года, в число наиболее частотных впервые вошли кока-кола, гамбургеры, баскетбол» [7, с. 130].

Интересно, что в исследовании 2015 г. совсем нет слов лексико-семантических групп, описывающих финансовое состояние (например, тех, что встречались в ранних исследованиях: богатый, бедный, бедность, деньги, доллар), однако стали наиболее частотными слова, входящие в лексико-семантические группы власти: «война», «наглые», «самолюбивые», «высокомерные», «стремление к господству над другими», «хитрые», «властные», «расизм».

В последнем исследовании стали заметны наиболее частотные различия в описании русскими студентами американцев: «наглые», «высокомерные», «тщеславные», «ленивые» и русских: «добрые», «гостеприимные», «широкая душа», «открытые», «веселые». Вслед за Д. В. Лифинцевым [4] отметим как отдельные области исследований разные культурные контексты и принадлежность описываемых национальностей к разным типам культур.

В результате нашего исследования наиболее частотным словом-реакцией было понятие «фаст-фуд», что, видимо, можно считать объединением в себе наиболее частотных результатов 1998 г.: «кока-кола» и «гамбургер». Слово «баскетбол» также относится к наиболее частотным и в исследованиях 2015 г.

Итак, проведя сравнительный анализ результатов опросов 1990-х и 2015 г., мы можем увидеть, что восприятие Америки и отношение к этой стране изменилось [5]. Мы можем предположить, что со времени открытия «железного занавеса» представления наших соотечественников об американцах стало менее поверхностным: так, например, студенты перестали описывать эту страну во внешних терминах «бедный – богатый», появились характеристики, являющиеся попытками психологического описания: «идеализм», «любят веселье и шутки», «общительные», «наглые», «хитрые», «высокомерные», «тщеславные», «властные».

По-видимому, эти изменения можно объяснить также и переменами социальной сферы жизни в России: в целом с 1992 г. заметно повышение культуры обслуживания населения на всех уровнях (от сервиса до органов государственной власти), расширяющаяся глобализация и развитие международного туризма, дающие возможность соотносить жизнь своей страны с жизнью в других странах и континентах [12]. В таких условиях русские студенты не только демонстрируют готовность видеть внутренние, психологические характеристики другой страны, способность замечать не только внешнюю атрибутику Америки, но и, выражая собственную межкультурную компетентность [10; 14], берут на себя некоторые функции межкультурного посредничества [13].

При этом многие из них отмечают свое хорошее владение иностранным (чаще всего английским) языком, что способствует формированию у них особой формы гражданской ответственности [1] и нового опыта переживания межкультурной коммуникации [11].

Анализ представлений молодых людей о России (результаты второй части исследования)

Теперь обратимся к той части опроса, которая касалась представлений о России и

основных чертах национального характера русских.

Нам представляется, что подобная методика исследования обобщенного усредненного образа национальности может позволить в дальнейшем проанализировать смысловую нагрузку значения «русский» и ту часть национальной идентичности современной молодежи, которая принимает этот образ как свой вне зависимости от особенностей психологического мира студентов [6].

1. Наиболее частотными ассоциациями, связанными с Россией, были следующие: 1) Кремль (44 %); 2) медведи (40 %); 3) Путин (36 %); 4) водка, красавицы, просторы (32 %); 5) российский флаг (28 %); 6) Родина (20 %); 7) красивая природа (16 %); 8) Москва (12 %); 9) березы, матрешки, могущество (8 %).

2. Говоря об основных чертах русских людей, русские студенты описывают их так: 1) добрые, гостеприимные; 2) широкая душа, открытые; 3) веселые; 4) замкнутые, сдержанные; 5) смелые; 6) суровые; 7) умные; 8) справедливые; 9) отзывчивые.

3. Современная жизнь России описывается русскими студентами как: 1) преодоление кризиса; 2) поиск себя; 3) политическая борьба; 4) кризис; 5) низкие доходы; 6) патриотизм; 7) сплоченность; 8) лидерство.

4. Природа, пейзаж России описывается русскими студентами как: 1) красивая; 2) леса; 3) разнообразная; 4) степи; 5) поле; 6) горы; 7) реки.

5. Основными именами собственными, связанными с образом России, у русских студентов стали: 1) Путин; 2) Москва; 3) Ленин; 4) Петр I; 5) Санкт-Петербург; 6) Пушкин; 7) Медведев; 8) Сибирь; 9) Сталин.

Неожиданными и излишне стереотипными оказались для нас полученные результаты. Складывается мнение, что молодые люди приводят не свои ассоциации, а восприятие России жителями других стран, как бы смотрят на страну извне, описывая ее так, как принято в других странах, отмечая, однако, что это их Родина.

Вероятно, здесь играют определенную роль всемирно признанные национальные атрибуты России: «медведи», «матрешки», «водка», «красавицы», «березы». К ним присоединяются и государственные атрибутивные образы: российский флаг как официальный государственный символ страны и Путин как официальный представитель

России во внешней политике. К ним же прилегают ассоциации «Москва» и «Кремль», также ассоциативно связывающие внешний образ страны и ее столицы [2].

Однако у нас вызывает настороженность подобное восприятие молодыми людьми своей Родины. Совсем нет слов, описывающих личные переживания человека: «дом», «мать», «родители», «друзья», впервые появились слова: «сплоченность» и «лидерство».

Эти данные создают, на наш взгляд, некую механистическую картину, лишенную чрезвычайно важных личностно-интимных переживаний, связанных с Родиной. Получается, что молодой человек воспринимает страну, в которой он родился и вырос, страну, в которой живут его родные и друзья, наконец, страну, в которой он учится в настоящий момент, не через призму своих переживаний и своего опыта, а как бы со стороны, смотрит на нее не своими глазами, а как будто примеряет к ней некий шаблон, принятый в ее описании («дураки и дороги», «русская водка, черный хлеб, селедка» и т. п.). В качестве предположения о причинах подобной ситуации мы считаем уместным сослаться на описание Эриком Эриксоном кризиса идентичности, переживаемого как раз в юношеском возрасте [8].

На наш взгляд, именно переживанием данного кризиса можно попытаться объяснить ту внутреннюю отчужденность, которую продемонстрировали результаты данного исследования. Видимо, в современных условиях кризиса традиционных ценностей с навязываемыми и активно пропагандируемыми ценностями иной культуры молодое поколение остро переживает кризис идентичности. Усугубляет остроту переживания также и отсутствие в обществе авторитета старших поколений, так как и они в создавшихся условиях переживают что-то сродни кризису идентичности. Похоже, подобное положение характерно для России последних лет и поэтому не выражено в исследованиях 90-х годов.

Сравним полученные результаты с результатами 1998 г., в которых Россия описывалась такими понятиями, как: «великий, обширный, громадный, большой (26 %), родина, патриотизм (24 %), культура, история, беспорядок, хаос, водка (23 %), загадочный, странный, душа (18 %), дом, мать,

друзья (15 %), Москва, православная церковь (19 %), грязный, серый (12 %), Кремль (10 %), бедный, надежда, большой потенциал, великое будущее (9 %), Красная площадь, нежный, добрый, кризис, дураки, глупый (7 %)» [7, с. 130].

Видно, что из слов-реакций совсем исчезло понятие «загадочная русская душа», исчезло, видимо, с самим явлением. Современные молодые люди не очень понимают значения этого словосочетания, не могут привести примеры подобной «души», даже литературные.

Нет в современном исследовании результатов-оценок будущего страны (например, «большой потенциал», «великое будущее»), как и признания ее прошлого (например, «культура», «история», «православная церковь»). Вместо них появились слова, описывающие настоящий момент как процесс:

«преодоление кризиса», «поиск себя», «политическая борьба», «кризис».

Эти изменения, видимо, связаны с существенным сужением зоны ответственности, нежеланием анализировать последствия тех или иных поступков.

Мы отдаем себе отчет в том, что, видимо, существуют различия в психологических характеристиках студентов МГУ и СГУПС, студентов, обучающихся в столице и в Сибири. Мы понимаем, что незначительность выборки не дает возможности считать данные результаты статистически достоверными. Однако мы считаем, что и по этой капле можно изучать огромный океан культурной и в частности национальной языковой картины мира современной молодежи для того, чтобы выявить те изменения, которые происходят в этой социальной группе в последнее время.

Библиографический список

1. Алмазова Н. И., Костина Е. А., Халяпина Л. П. Новое положение иностранных языков в системе образования, ориентированного на глобальную гражданственность // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 4. – С. 7–17.
2. Везбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / пер. с англ. А. Д. Шмелева. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
3. Гачев Г. Д. Ментальности народов мира. – М.: Алгоритм: Эксмо, 2008. – 544 с.
4. Лифинцев Д. В. Социальная поддержка в кросс-культурной перспективе // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 196–201.
5. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
6. Меньшикова Л. В., Левченко Е. В. Психологические особенности жизненного мира студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 4. – С. 156–160.
7. Тер-Минасова С. Я. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 332 с.
9. Юшкова Л. А. Экспериментальное исследование профессиональной мотивации студентов, получающих первое и второе высшее образование по направлению «Психология» // Актуальные проблемы профориентологии на современном этапе развития общества: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2016. – С. 101–105.
10. Aguilar M. J. Intercultural Communicative Competence as a Tool for Autonomous Learning // Revista Canaria de Estudios Ingleses. – 2010. – № 61. – P. 87–98.
11. Byram M. On being “bicultural” and “intercultural” in Intercultural Experience and Education / Eds. G. Alred, M. Byram and M. P. Fleming. – Clevedon: Multilingual Matters, 2002. – P. 50–66.
12. Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture. – UK: SAGE Publications, 1992. – P. 8.
13. Rubenfield S. Intercultural Mediation: Social, Linguistic and Psychometric Consideration. – Ottawa, Canada: Canada’s University, 2009. – 15 p.
14. Stier J. Intercultural Competencies as a Means to Manage Interactions in Social work // Journal of Intercultural Communication. – 2004. – Issue 7. – P. 1–17.

Поступила в редакцию 12.09.2016

PRESENTATION OF MODERN YOUTH ABOUT RUSSIA AND AMERICA: COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF RESEARCH RESULTS 1992, 1995, 1998 AND 2015

Abstract. The article provides a comparative analysis of the comparative study of the part of the cultural and linguistic picture of the world of modern students, which is reflecting the view about America and Americans, Russia and Russian. These free associative experiment conducted S. Ter-Minasova in 1992, 1995, 1998, compared with the data obtained by the author as a result of the study 2015. We asked to write one to ten words associations connected with one of the concepts. On the basis of comparative analysis put forward suggestions about the changes in the views of Russian students about Russia and Russian, America and Americans. The most prominent results can be regarded as the disappearance of describing the financial condition of the reactions of words lexical-semantic groups: “poor”, “rich”, “dollar” and the appearance of the words included in the lexical-semantic groups of power: the “war”, “arrogant”, “proud”, “arrogant”, “desire to dominate others”, “sly”, “power”, “racism”.

Keywords: associative image of Russia, associative image of America, Russians, Americans, modern young people.

References

1. Almazova, N. I., Kostina, E. A., Halyapina, L. P., 2016. Novoe polozhenie inostrannykh yazykov v sisteme obrazovaniya, orientirovannogo na global'nyu grazhdanstvennost' [The new position of foreign languages in the education system, based on global citizenship]. Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin], 4, pp. 7–17 (in Russ., abstr. in Eng.).
2. Vezhbickaya, A., 2001. Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevykh slov [Understanding cultures through keywords]. Moscow: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 288 s. (in Russ.)
3. Gachev, G. D., 2008. Mental'nosti narodov mira [Mentality of the people of the world]. Moscow: Algoritm Publ., Eksmo Publ., 544 p. (in Russ.)
4. Lifincev, D. V., 2015. Social'naya podderzhka v kross-kul'turnoj perspektive [Social support in cross-cultural perspective]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 6, pp. 196–201 (in Russ., abstr. in Eng.)
5. Maslova, V. A., 2001. Lingvokul'turologiya [Lingvoculturology]. Moscow: Akademiya Publ., 208 p. (in Russ.)
6. Men'shikova, L. V., Levchenko, E. V., 2015. Psixologicheskie osobennosti zhiznennogo mira studentov [Psychological characteristics of living world of students]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 4, pp. 156–160 (in Russ., abstr. in Eng.)
7. Ter-Minasova, S. Ya, 2000. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya [Language and Intercultural Communication. Tutorial]. Moscow: Slovo Publ., 624 p. (in Russ.)
8. Erikson, E., 1996. Identichnost': yunost' i krizis [Identity: Youth and Crisis]. Moscow: Progress Publ., 332 p. (in Russ.)
9. Yushkova, L. A., 2016. E'ksperimental'noe issledovanie professional'noj motivacii studentov, poluchayushhix pervoe i vtoroe vysshee obrazovanie po napravleniyu “Psixologiya” [Experimental study of professional motivation of students receiving first and second degree in “Psychology”]. Aktual'nye problemy proforientologii na sovremennom etape razvitiya obshchestva [Actual problems of proforientation at the present stage of development of society. Vseros materials scientific-practical conference]. Novosibirsk: SGUPS Publ., pp. 101–105 (in Russ.)
10. Aguilar, M. J., 2010. Intercultural Communicative Competence as a Tool for Autonomous Learning. Revista Canaria de Estudios Ingleses, 61, pp. 87–98.
11. Byram, M., 2002. On being “bicultural” and “intercultural” in Intercultural Experience and Education. Clevedon: Multilingual Matters Publ., pp. 50–66.
12. Robertson, R., 1992. Globalization: Social Theory and Global Culture. UK: SAGE Publications Publ., p. 8.
13. Rubenfield, S., 2009. Intercultural Mediation: Social, Linguistic and Psychometric Consideration. Ottawa, Canada: Canada's University Publ., 15 p.
14. Stier, J., 2004. Intercultural Competencies as a Means to Manage Interactions in Social work. Journal of Intercultural Communication, 7, pp. 1–17.

Submitted 12.09.2016

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ПЕРФЕКЦИОНИЗМА У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлен фрагмент эмпирического исследования проблемы различий эмоционального интеллекта и перфекционизма личности у студентов 1-го курса ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет». Эмоциональный интеллект рассматривается как сложное интегративное образование и заключается в способности человека принимать решения на основе отражения и осмысления эмоций и оказывает влияние на личностное развитие и на успешность межличностных взаимодействий. Перфекционизм отражает настойчивое стремление личности к совершенствованию и идеализации себя. В качестве диагностического инструментария были использованы методики «Уровень эмоционального интеллекта» С. А. Беляева, А. И. Янович, М. И. Мазурова и «Многомерная шкала перфекционизма» П. Л. Хьюитта, Г. Л. Флетта в адаптации И. И. Грачевой. Период юности, с одной стороны, характеризуется потребностью личности в эффективном общении за счет «понимания» эмоций своих и окружающих людей и умения «подстраиваться» под их эмоциональное состояние, а с другой – наличием стремления к самосовершенствованию, склонности к самооцениванию, обозначению высоких стандартов собственного поведения. Авторы склонны полагать, что полученные данные могут лечь в основу углубленной индивидуальной работы и позволяют спроектировать адаптационную стратегию студентов на начальном этапе включения их в профессиональное психологическое сообщество.

Ключевые слова: интеллект, эмоциональный интеллект, перфекционизм.

Введение в проблему

Современная практика обучения в высшей школе ориентирует на приоритет глубокого изучения личности студента, что становится своего рода залогом реформирования и гуманизации образования в вузе, способствует успешному вхождению обучающихся в профессиональную деятельность [3; 4]. Личность современного студента, его индивидуальность определяются многими показателями, среди которых мы выделяем эмоциональный интеллект, перфекционизм и активность.

Как справедливо отмечает отечественный психолог А. А. Волочков, «потенциал активности выражает соотношение желаний и возможностей быть субъектом образовательных взаимодействий; регуляция активности – соотношение импульсивной, эмоциональной и произвольной его регуляции; реализация такой активности – соотношение исполнительских и творческих аспектов непосредственно наблюдаемой динамики

учебной деятельности, а результат воплощает в себе итог движения и залог его постоянного возобновления, являясь, по сути, новым потенциалом активности» [2, с. 59].

Согласимся с М. А. Холодной, утверждавшей, что работа интеллекта – это гарантия личной свободы человека и самодостаточности его индивидуальной судьбы. Поскольку, чем в большей мере человек использует свой интеллект в анализе и оценке происходящего, тем в меньшей мере он податлив по отношению к любым попыткам манипулирования им извне [9]. Эмоциональный интеллект, как важная часть «работы интеллекта», рассматривается как сложное интегративное образование и заключается в способности человека принимать решения на основе отражения и осмысления эмоций, что оказывает влияние на личностное развитие и на успешность межличностных взаимодействий [7, с. 157]. Перфекционизм отражает настойчивое стремление личности

к совершенствованию и идеализации себя. Таким образом, феноменальность личности современного студента имеет потенциально значимые аспекты для исследовательской деятельности.

Период юности характеризуется, с одной стороны, – потребностью личности в эффективном общении за счет понимания эмоций окружающих и умения «подстраиваться» под их эмоциональное состояние, а с другой – наличием стремления к самосовершенствованию, склонности к самооцениванию, обозначению высоких стандартов собственного поведения. Юноши и девушки продолжают открывать через постоянные рефлексии свою ускользающую, как

и в отрочестве, сущность. Они остаются легкоранимыми: ироничный взгляд, меткое слово другого человека могут разом обезоружить и сбить с них так часто демонстрируемый апломб. Лишь к концу юношеского возраста молодые люди начинают овладевать защитными механизмами, которые не только позволяют им внешне защищать себя от стороннего вторжения, но и укрепляют их внутренне. Рефлексия помогает предугадать возможное поведение другого и подготовить встречные действия, которые отодвинут безапелляционное вторжение; занять такую внутреннюю позицию, которая может защитить больше, чем физическая сила [9].

Методика и организация исследования

В данной статье представлен фрагмент эмпирического исследования проблемы различий эмоционального интеллекта и перфекционизма личности в период юности. Общая выборка испытуемых составила 58 человек в возрасте 17–18 лет – студентов педагогического вуза. Период юности мы рассматриваем согласно периодизации В. С. Мухиной в возрастных границах от 15–16 до 21–25 лет [9].

В исследовании использовался следующий диагностический инструментарий, включающий две диагностические методики.

1. «Уровень эмоционального интеллекта» (С. А. Беляев, А. И. Янович, М. И. Мазуров) включает в себя шкалы: «Личностный эмоциональный интеллект», «Межличностный (коммуникативный) эмоциональный интеллект», а также суммирующую шкалу – «Общий уровень эмоционального интеллекта». Под эмоциональным интеллектом понимается способность человека принимать ре-

шения на основе отражения и осмысления эмоций, что оказывает влияние на личностное развитие и на успешность его межличностных взаимодействий. В основе методики заложено изучение реакций человека на «эмоциональную реальность», проведенное с помощью полиграфа [1].

2. «Многомерная шкала перфекционизма» Р. L. Hewitt, G. L. Flett в адаптации И. И. Грачевой [5] позволяет измерить уровень перфекционизма и определить характер соотношения его составляющих у испытуемых. Перфекционизм рассматривается как стремление быть совершенным, безупречным во всем. Методика описывает три составляющих перфекционизма:

- 1) перфекционизм, ориентированный на себя (ПОС);
- 2) перфекционизм, ориентированный на других (ПОД);
- 3) социально предписанный перфекционизм (СПП).

Результаты исследования и их обсуждение

Доминирующим уровнем эмоционального интеллекта (личностного и коммуникативного), как показали результаты исследования, является средний, что характеризует личность как обладающую высокой самооценкой и высоким уровнем самоконтроля. Такие личности демонстрируют психологическое благополучие, позитивное отноше-

ние к себе, произвольное осуществление деятельности и общения на базе определенных волевых усилий. Личность с таким уровнем эмоционального интеллекта хорошо понимает других и успешно управляет своими эмоциями, однако может делать это еще лучше.

Анализ центральной тенденции распределения исследуемых признаков в ЭГ

($N = 58$) показал, что у испытуемых преобладает межличностный (коммуникативный) эмоциональный интеллект (среднее значение (M) = 70) над личностным ($M = 65$).

Эмоциональный интеллект проявляется в способности чувствовать, понимать и принимать во внимание чувства и мысли других людей нередко вместе со склонностью к препирательству и обмену упреками. Может иметь место агрессивность, часто злопамятность, безжалостность. Такие личности не боятся единоборства с более сильными оппонентами, облеченными властью (например, со старостой группы), а потерпев поражение, не отчаиваются и не унывают, поскольку в неудачах черпают силы для нового противостояния. В группе общительны, стремятся быть в центре внимания. Дружелюбны, обладают уверенной манерой держаться в обществе. Часто жаждут признания, бывают хвастливы, но обходительны в близком кругу. В то же время способны становиться на антиобщественные позиции, не задумываясь, могут вести себя оскорбительным для окружающих образом и глат в своих интересах. Обладают средней способностью точно оценивать непосредственную, эмоционально насыщенную ситуацию, склонны к излишней твердости и упрямству в межличностных взаимоотношениях, что создает вектор общей активности личности. Также испытуемые обладают низким порогом переносимости разочарования, часто реагируют импульсивно, при возникновении эмоционально травмирующей ситуации у них проявляется взрывное и непредсказуемое поведение [6; 7].

Студентам со средним уровнем эмоционального интеллекта необходимо работать над проявлением своих эмоций, а именно: обращать внимание на их физические симптомы и на свое настроение, искать причину – «первоисток», стимулировать себя на адекватную реакцию по отношению к себе, что должно составлять их активность.

При высоком уровне перфекционизма, ориентированного на себя, человеку свойственно предъявлять чрезвычайно высокие требования к самому себе; при высоком уровне перфекционизма, ориентированного на других – чрезвычайно высокие требования к окружающим. В то же время при высоком уровне социально предписанного перфек-

ционизма индивид расценивает требования, предъявляемые к нему окружающими, как завышенные и нереалистичные [5].

Общий средний уровень соотношения составляющих перфекционизма характерен для «здорового большинства» испытуемых, набравших суммарный балл в этих пределах, что относится к условной «норме» [5], преобладающим является перфекционизм, ориентированный на себя, когда предъявляются чрезвычайно высокие требования к себе ($M = 63$).

Полученные данные позволяют заключить, что большинству испытуемых в группе, ориентированных на себя (28 из 58 человек), свойственно предъявлять чрезвычайно высокие требования к себе, они имеют высокие личные стандарты, внутреннюю мотивацию самосовершенствования, склонны сосредотачиваться на цели, ставить перед собой труднодостижимые цели и готовы прикладывать усилия, чтобы добиться их. Также можно отметить, что они самокритичны, у них развита самодисциплина, самоконтроль, имеется склонность к рефлексии. Выраженность этой составляющей перфекционизма может переходить в склонности к чрезмерному самоисследованию и самообвинению, что осложняет и нередко делает невозможным принятие собственных недостатков и неудач.

Перфекционизм, ориентированный на других (20 из 58 человек), предполагает наличие высоких стандартов, требовательность по отношению к окружающим, проявляется в некоторой нетерпимости к мнению других членов группы, в нежелании прощать какие-либо промахи или ошибки, несовершенство.

Социально предписанный перфекционизм как убежденность личности в том, что другие люди имеют относительно него чрезвычайно высокие ожидания, которым очень трудно, если вообще возможно, соответствовать – свойственен 10 из 58 человек. Они убеждены в том, что им во что бы то ни стало необходимо соответствовать стандартам, установленным, по их мнению, для них окружающими (однокурсниками, преподавателями, членами семьи и др.), чтобы получить одобрение и избежать негативной оценки их личности.

У испытуемых ЭГ с выраженным средним

уровнем перфекционизма ($M = 175$) сильно развиты представления о значимости определенных внешних и внутренних условий актуальной деятельности, они способны в большей мере оценивать обстоятельства, способствующие достижению цели, и в су-

ществующей ситуации, и, возможно, в будущем. В то же время развитие такой черты личности, как перфекционизм в дальнейшем может привести в «зону риска», к развитию дезадаптации и невротических симптомов [8].

Заключение

Проведенное нами исследование позволило выделить ряд эмпирических характеристик эмоционального интеллекта и перфекционизма, что может лечь в основу углубленной индивидуальной работы,

позволить спроектировать адаптационную стратегию студентов на начальном этапе включения их в профессиональное психологическое сообщество.

Библиографический список

1. Беляев С. А., Янович А. И., Мазуров М. И. Разработка и стандартизация методики «Уровень эмоционального интеллекта» // Психологический журнал. – 2009. – № 2 (22). – С. 9–17.
2. Волочков А. А. Психологическое здоровье и активность студента // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. – 2014. – № 1. – С. 57–68.
3. Галюк Н. А. Изучение индивидуальности современного студента – основа гуманизации образования в вузе // Теория и практика гуманизации педагогического процесса: материалы педагогических чтений. Сборник научных трудов / под ред. О. А. Лапиной, Н. Н. Пядушкиной. – Иркутск: Изд-во ИГПУ, 2006. – Вып. 7. – С. 36–49.
4. Галюк Н. А., Иванов Д. В. Человек как субъект воспитания: теоретический и прикладной аспекты // Журнал прикладной психологии. – 2006. – № 6-3. – С. 84–93.
5. Грачева И. И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта // Психологический журнал. – 2006. – № 6, Т. 27. – С. 73–81.
6. Гудкова Т. В., Александрова А. А. Особенности эмоционального интеллекта у студентов, обучающихся в вузе // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии: материалы V международного заочного научно-практического конференции. – М.: Международный центр науки и образования, 2012. – Часть II (24 сентября 2012 г.). – С. 76–84.
7. Гудкова Т. В., Александрова А. А. Особенности эмоционального интеллекта подростков в условиях раздельного и смешанного обучения // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 156–162.
8. Маркова С. В. Исследование уровня выраженности перфекционизма у подростков с девиантным поведением [Электронный ресурс] // Психология и право. – 2012. – № 3. – URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2012/n3/54180.shtml> (дата обращения: 31.08.2016).
9. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.
10. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

Поступила в редакцию 25.09.2016

Aleksandrova Alla Alekseevna

Senior lecturer of the Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, alla_1981@mail.ru, Novosibirsk

FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND PERFECTIONISM STUDENTS

Abstract. This article is a fragment of an empirical study of the problem of differences of emotional intelligence and personality makeovers during adolescence. Adolescence period is characterized by the needs of the individual in effective communication due to the “understanding” of their emotions and the people around them and the ability to “adjust” under their emotional state, and on the other –

the existence of the desire for self-improvement, propensity for self-assessment, the designation of the high standards of their own behavior.

Keywords: intelligence, emotional intelligence, perfectionism.

References

1. Belyaev, S. A., Yanovich, A. I., Mazurov, M. I., 2009. Razrabotka i standartizatsiya metodiki "Uroven' jemocional'nogo intellekta" [Development and standardization of methods of "emotional intelligence"]. *Psixologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 2 (22), pp. 9–17 (in Russ.).
2. Volochkov, A. A., 2014. Psixologicheskoe zdorov'e i aktivnost' studenta [Psychological health and student activity]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Ser. № 1. Psixologicheskie i pedagogicheskie nauki* [Bulletin of Perm State Humanitarian Pedagogical University. Ser. Number 1. Psychological and pedagogical sciences], 1, pp. 57–68 (in Russ.).
3. Galyuk, N. A., 2006. Izuchenie individual'nosti sovremennogo studenta – osnova gumanizatsii obrazovaniya v vuze [The study of personality of the modern student – the basis of the humanization of education in the university]. *Teoriya i praktika gumanizatsii pedagogicheskogo processa* [Theory and practice of humanization of educational process]. Irkutsk: ISPU Publ., Vol. 7, pp. 36–49 (in Russ.).
4. Galyuk, N. A., Ivanov, D. V., 2006. Chelovek kak sub"ekt vospitaniya: teoreticheskij i prikladnoj aspekty [Man as the subject of education: theoretical and applied aspects]. *Zhurnal prikladnoj psixologii* [Journal of Applied Psychology], 6-3, pp. 84–93 (in Russ.).
5. Gracheva, I. I., 2006. Adaptatsiya metodiki "Mnogomernaya shkala perfekcionizma" P. X'yuitta i G. Fletta [Adapting techniques "Multidimensional Perfectionism Scale" by P. Hewitt and G. Flett]. *Psixologicheskij zhurnal* [Psychological journal], 6, T. 27, pp. 73–81 (in Russ.).
6. Gudkova, T. V., Alexandrova, A. A., 2012. Osobennosti e'mocional'nogo intellekta u studentov, obuchayushhixsya v vuze [Features of emotional intelligence of the students enrolled in the university]. *Nauchnaya diskussiya: voprosy pedagogiki i psixologii* [Scientific discussion: questions of pedagogy and psychology]. Moscow: Mezhdunarodnyj centr nauki i obrazovaniya Publ., pp. 76–84 (in Russ.).
7. Gudkova, T. V., Alexandrova, A. A., 2014. Osobennosti e'mocional'nogo intellekta podrostkov v usloviyax razdel'nogo i smeshannogo obucheniya [Features of emotional intelligence of adolescents in a separate and blended learning]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 6, pp. 156–162 (in Russ.).
8. Markova, S. V., 2012. Issledovanie urovnya vyrazhennosti perfekcionizma u podrostkov s deviantnym povedeniem [Perfectionism severity level study in adolescents with deviant behavior]. *Psihologiya i pravo* [Psychology and Law] [online]. Available at: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2012/n3/54180.shtml> (Accessed 31 August 2016) (in Russ.).
9. Mukhina, B. C., 2006. Vozrastnaya psixologiya. Fenomenologiya razvitiya [Age-related psychology. Phenomenology development]. Moscow: Academia Publ., 608 p (in Russ.).
10. Holodnaya, M. A., 2002. Psixologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya [Psikhologiya of intelligence. Research paradoxes]. Saint Petersburg: Piter Publ., 272 p. (in Russ.).

Submitted 25.09.2016

Капустина Валерия Анатольевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, ps кабинет@gmail.com, Новосибирск

Митрофанова Евгения Анатольевна

Заведующий информационно-психологическим кабинетом, Новосибирский государственный педагогический университет, dashkofa@yandex.ru, Новосибирск

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОЦЕНКИ СОБСТВЕННОЙ ВНЕШНОСТИ И Я-КОНЦЕПЦИИ ПОДРОСТКОВ (В КОНТЕКСТЕ ПРОФИЛАКТИКИ РАССТРОЙСТВ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ)

Аннотация. Данная статья посвящена изучению проблемы восприятия собственной внешности в процессе формирования Я-концепции в подростковом возрасте в контексте анализа причин возникновения расстройств пищевого поведения. Авторы представляют существующие научные взгляды на проблему расстройств пищевого поведения в подростковом и юношеском возрасте. Целью эмпирического исследования, в котором приняли участие 316 человек, являлось выявление взаимосвязи между оценкой собственной внешности, общей самооценкой и отдельными компонентами Я-концепции в подростковом возрасте. В результате исследования было обнаружено, что неудовлетворенность подростков собственным телом связана с более низкой оценкой собственных отношений со сверстниками, низкой оценкой собственной привлекательности и общей неудовлетворенностью собой. В то же время высокая удовлетворенность физической привлекательностью в подростковом возрасте значимо связана с высокими показателями общей удовлетворенности собой, самопринятия, самооценки и уровня адаптированности в социуме.

Ключевые слова: самооценка подростка; Я-концепция; образ тела; расстройства пищевого поведения; профилактика нарушений пищевого поведения.

Проблема восприятия собственной внешности все чаще становится предметом психологических и медицинских исследований, поскольку отношение к внешности является социально-психологическим феноменом, зависящим как от личностных качеств человека, так и от моды, характерной для социальной группы, в которой он проживает [5]. Особенно актуальной проблема внешности становится в подростковом возрасте. Подросток интенсивно выстраивает собственную Я-концепцию, представления о себе и собственной идентичности, важным компонентом которых являются восприятие и оценка собственной внешности. Последствием негативного восприятия собственной внешности у подростков может стать дисморфофобия – «болезненная идея мнимого или необоснованно преувеличенного физического недостатка» [7, с. 225]. Теоретический анализ проблемы дисморфофобии подростков, проведенный Д. С. Лысиковой, показал, что средний возраст начала данного психического заболевания варьирует от 15 до 17 лет [8, с. 95]. По данным Американ-

ского сообщества пластических хирургов на 2013 год, подростки составили около 40 % от общего количества пациентов [приводится по: 8, с. 97].

Неприятие собственной внешности, в том числе, своего тела, может в свою очередь спровоцировать расстройства пищевого поведения. К. Фейрберн считает, что сверхценность важности формы тела и собственного веса, а также постоянные попытки тем или иным способом контролировать их являются ядерной (ключевой) психопатологией для расстройств пищевого поведения [11]. Сверхзначимость веса и формы тела ведет к неадекватно высокой значимости этих параметров для самооценки и Я-концепции личности. В то время как большинство людей строят свою самооценку и Я-концепцию на основе собственных успехов и достижений в различных областях жизни, самооценка людей с расстройствами пищевого поведения зависит в основном или исключительно от их веса и формы тела, а также от собственной способности контролировать их. Все это ведет к применению строгой ди-

ты для контроля веса, которая в свою очередь является триггером, спусковым крючком для формирования дальнейших симптомов расстройств пищевого поведения. Таким образом, чем более значимыми для личности являются вес и форма тела, чем более они связаны с актуальной самооценкой и чем большую роль играют в Я-концепции, тем выше риск формирования расстройств пищевого поведения.

Точных эмпирических данных о распространенности расстройств пищевого поведения у подростков по России нет, поэтому мы можем делать выводы, только исходя из отдельных исследований. Так, в работе В. М. Захарченко, В. П. Новиковой и соавторов у 7,4 % школьников были выявлены явные расстройства пищевого поведения, характеризующиеся высоким самоконтролем, озабоченностью образом своего тела, ограничительным пищевым поведением [6]. В то же время эти авторы отмечают, что те или иные нарушения пищевых предпочтений могут наблюдаться примерно у 20 % девочек-подростков, что может привести к клинически выраженным расстройствам пищевого поведения в более взрослом возрасте. В исследовании М. Ю. Дурневой среди школьниц и студенток г. Москвы в возрасте 18–24 лет распространенность расстройств пищевого поведения среди обследованных составила 13 %, при этом было обнаружено, что «для девушек с повышенным риском нарушений пищевого поведения характерны неудовлетворенность своим телом, более низкая самооценка, наличие социокультурных установок, связывающих физическую привлекательность и различные аспекты жизни... трудности социальной адаптации и установления межличностных отношений» и т. д. [4, с. 27–28]. На основании представленного теоретического анализа мы полагаем, что для профилактики расстройств пищевого поведения в подростковом возрасте необходимо определить соотношение между оценкой собственной внешности подростками и компонентами Я-концепции.

Для исследования роли оценки собственной внешности в Я-концепции личности подростка нами было проведено в г. Новосибирске эмпирическое исследование, в котором приняли участие 316 человек в возрасте от 11 до 18 лет ($M = 14,8$), из них 163 челове-

ка (51,6 %) – юноши, 153 человека (48,4 %) – девушки. Исследование проводилось с февраля 2014 г. по май 2016 г.

В исследовании была поставлена следующая гипотеза: существует прямая положительная взаимосвязь оценки собственной внешности в подростковом возрасте с общей самооценкой.

В исследовании использовались следующие методики: для изучения самооценки применены опросник самооценки «Self-Description Questionnaire-II» (SDQ-II, разработан Herbert W. Marsh, адаптирован Е. А. Митрофановой), методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан и методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонд в адаптации А. К. Осницкого; для изучения степени удовлетворенности телом – методика «Образ собственного тела» (разработана О. А. Скугаревским и С. В. Сивухой).

Опросник самооценки «Self-Description Questionnaire-II» (SDQ-II, разработан Herbert W. Marsh, адаптирован Е. А. Митрофановой) оценивает 11 компонентов Я-концепции у подростков от 12 до 18 лет, т. е. их восприятие и оценку себя в различных областях жизнедеятельности. В методике диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонд в адаптации А. К. Осницкого нами использовались шкалы «Адаптация» и «Самопринятие» как интегральные показатели удовлетворенности собой и своим положением в социальной группе.

Для выявления взаимосвязей между оценкой собственной внешности и самооценкой мы использовали г-коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Из полученных результатов можно сделать следующие выводы.

Шкала «Физическая привлекательность» образует значимые корреляции со всеми шкалами, используемыми для оценки интегральной Я-концепции, при этом наиболее тесные взаимосвязи обнаружены со шкалами «Самооценка» по методике Дембо-Рубинштейн ($r = 0,701$; $p < 0,001$) и шкалой «Самопринятие» методики диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонда ($r = 0,648$; $p < 0,001$). С остальными используемыми шкалами также обнаружены сильные прямые взаимосвязи: это шкалы «Интегральная са-

мооценка» методики «SDQ-II» ($r = 0,614$; $p < 0,001$) и шкала «Адаптивность» методики диагностики социально-психологической адаптации Роджерса – Даймонда ($r = 0,528$; $p < 0,001$). Это означает, что чем выше удовлетворенность физической привлекательностью в подростковом возрасте, тем выше показатели общей удовлетворенности собой, самопринятия, выше самооценка и уровень адаптированности в социуме.

Анализ взаимосвязи других субшкал Я-концепции опросника самооценки «SDQ-II» со шкалами самооценки показал, что оценка физической привлекательности связана с интегральной Я-концепцией и самооценкой наиболее тесно. Это может свидетельствовать о том, что в структуре самооценки подростка оценка собственной физической привлекательности занимает центральное место и может оказывать наибольшее влияние на интегральную Я-концепцию, самооценку, принятие себя и удовлетворенность собой.

Кроме того, нами были рассчитаны коэффициенты корреляции данных шкал с показателями методики «Образ собственного тела». Было выявлено, что удовлетворенность формой собственного тела образует наиболее сильные корреляции со шкалами «Физическая привлекательность» ($r = -0,547$; $p < 0,001$), а также со шкалами, характеризующими отношения со сверстниками: это шкалы «Отношения со своим полом» ($r = -0,51$; $p < 0,001$) и «Отношения с противоположным полом» ($r = -0,52$; $p < 0,001$). Корреляция с интегральной самооценкой также достаточно высокая: $r = -0,48$; $p < 0,001$. Шкала опросника SDQ-II «Физическая привлекательность» наиболее сильно связана со шкалами «Отношения с противоположным полом» ($r = 0,513$; $p < 0,001$), «Отношения со своим полом» ($r = 0,57$; $p < 0,001$), «Интегральная самооценка» ($r = 0,569$; $p < 0,001$). Это означает, что высокой степени недовольства собственным телом соответствуют низкая оценка физической привлекательности, таким подросткам сложно общаться со сверстниками как своего, так и противоположного пола, поскольку они считают, что не пользуются у них популярностью, и испытывают трудности в том, чтобы подружиться с кем-то.

Шкала опросника SDQ-II «Физические

способности» также наиболее сильно связана со шкалами «Интегральная самооценка» ($r = 0,489$; $p < 0,001$), «Отношения с противоположным полом» ($r = 0,403$; $p < 0,001$). Иначе говоря, чем выше оценивает подросток собственные физические способности (умение танцевать, успехи в спортивной сфере и проявлении физической активности), тем лучшего он мнения о себе, тем выше он оценивает свои шансы на популярность и дружбу со сверстниками противоположного пола.

Таким образом, по итогам нашего исследования мы можем сделать следующие выводы:

1) оценка подростками собственной внешней привлекательности тесно связана с их уровнем самооценки, интегральной самооценкой, уровнем самопринятия и адаптацией в социуме;

2) оценка своей физической привлекательности занимает центральное место в Я-концепции в подростковом возрасте;

3) удовлетворенность формой собственного тела у подростков образует наиболее сильные взаимосвязи со шкалами, характеризующими отношения со сверстниками и с интегральной самооценкой.

Возвращаясь к трансдиагностической модели К. Фейрберна, которая утверждает, что сверхзначимость для самооценки веса и формы тела является ядерной патологией при расстройствах пищевого поведения [11], можно предположить, что подростковый возраст является наиболее уязвимым для возникновения данных расстройств, при этом в современном российском обществе в отношении пищевого поведения наблюдается противоречивая тенденция. С одной стороны, в последние годы резко возросла ориентация на так называемый здоровый образ жизни, который характеризуется «правильным» питанием и интенсивными тренировками. Как государственные учреждения, так и частные компании ведут активную пропаганду «правильного» питания и здорового образа жизни. Разрабатываются и внедряются программы по обучению «правильному питанию» для детских садов и школ (например, программы «Разговор о правильном питании» и «Формула правильного питания» М. М. Безруких, Т. А. Филипповой и А. Г. Макеевой). Эти программы, как правило, включают в себя такие рекомендации, как разделять продукты на «полезные»

и «вредные»; питаться по режиму, строго каждые 3–3,5 часа, при этом избегать в еде сладкого, мучного, жареного и т. д.; активно заниматься спортом [2].

В отсутствии широкомасштабных исследований, публикаций и учебников по расстройствам пищевого поведения данные программы зачастую оказываются лишены методологической основы. Часто они разрабатываются без опоры на реальные представления о том, что представляют собой расстройства пищевого питания и какова их этиология, что ставит под сомнение эффективность данных программ.

Альтернативой данным программам, на наш взгляд, могут стать программы для подростков, направленные на формирование

адекватной идентичности и Я-концепции, в частности, программы по пониманию и выражению собственных эмоций, по развитию интерорецепции (так, хорошее понимание сигналов голода и насыщения, знание своих любимых и нелюбимых блюд является, по данным исследований, предиктором сниженного риска возникновения расстройства пищевого поведения). В целом программа профилактики расстройств пищевого поведения в подростковом возрасте должна, по мнению авторов, снижать значимость веса и формы тела для подростковой самооценки путем переориентирования подростков с внешних стандартов на внутренние представления о себе, своих потребностях и предпочтениях.

Библиографический список

1. Белопольская Н. Л., Литовченко И. С. Психологический и телесный возраст подростков и юношей с реальными и мнимыми проблемами внешности // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19, № 4. – С. 72–80.
2. Безруких М. М., Филиппова Т. А., Макеева А. Г. Программа «Разговор о правильном питании». – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2009. – 79 с.
3. Белоус С. А. Индивидуально-психологические детерминанты эмоционального типа личности // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 111–116.
4. Дурнева М. Ю. Формирование отношения к телу и пищевого поведения у девушек подросткового и юношеского возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: МГППУ, 2014. – 30 с.
5. Иванченко В. А., Щепина В. В. Психологические особенности переживания супругами некоторых кризисных этапов в развитии семьи // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 162–166.
6. Захарченко В. М., Новикова В. П., Успенский Ю. П., Обуховская А. С., Медведева Т. В. Пищевое поведение у детей школьного возраста и влияющие на него факторы // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2009. – Сер. 11, Вып. 4. – С. 268–273.
7. Ковалев В. В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. – М.: Медицина, 1985. – 288 с.
8. Лысикова Д. С. Дисморфофобические переживания подростков // Научное сообщество студентов: сборник материалов X Международной студенческой научно-практической конференции. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016. – С. 93–99.
9. Александрова Р. В., Мешикова Т. А. Некоторые особенности самооценки у девочек-подростков с риском нарушения пищевого поведения // Человеческий капитал. – 2015. – № 09 (81). – С. 28–31.
10. *Eating Disorders*. Critical Points for Early Recognition and Medical Risk Management in the Care of Individuals with Eating Disorders. – USA: Academy for Eating Disorders, Deerfield, IL, 2012. – 11 p.
11. Fairburn C. G. Eating disorders: the transdiagnostic view and the cognitive behavioral theory // Cognitive behavior therapy and eating disorders. – New York: Guilford Press, 2008. – P. 7–22.
12. Marsh H. W., Martin A. J., Hau K-T. A Multiple Method Perspective on Self-concept Research in Educational Psychology: A Construct Validity Approach // Handbook of Multimethod Measurement in Psychology. – Washington DC: American Psychological Association, 2006. – P. 441–456.
13. Murphy R., Straebl S., Cooper Z., Fairburn Christopher G. Cognitive Behavioral Therapy for Eating Disorders // The psychiatric clinics of North America. – 2010. – № 33(3). – P. 611–627.

Поступила в редакцию 17.09.2016

**THE CORRELATION BETWEEN SELF-EVALUATION
OF AN APPEARANCE AND SELF-CONCEPTION OF ADOLESCENTS
(IN THE CONTEXT OF A PREVENTION OF EATING DISORDERS OF TEENAGERS)**

Abstract. This article is devoted to the research of a problem of a perception of teenager's appearance during the development of a Self-conception in the context of the analysis of the causes of eating disorders. Authors present actual scientific points of view on a problem of eating disorders in an adolescence and the results of their empirical investigation with 316 participants. It was found, that teenager's dissatisfaction of the body is correlated with low self-evaluation of their own relationship with peers, low self-evaluation of their physical appearance and integral Self-conception. The high level of satisfaction of physical appearance correlated with integral Self-conception, self-acceptance, self-esteem and level of adaptation in a society.

Keywords: adolescent's self-esteem; Self-conception; body-image; eating disorders; prevention of eating-disorders

References

1. Belopol'skaja, N. L., Litovchenko, I. S., 2014. Psixologicheskij i telesnyj vozrast podrostkov i junoshej s real'nymi i mnimymi problemami vneshnosti [Psychological and corporal age of teenagers and young men with real and imaginary problems of appearance]. Psixologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological science and education], 19, No 4, pp. 72–80 (in Russ).
2. Bezrukih, M. M., Filippova, T. A., Makeeva, A. G., 2009. Programma "Razgovor o pravil'nom pitanii" [The program "The discussion about good nutrition"]. Moscow: OLMA Media Grupp Publ., 79 p. (in Russ).
3. Belous, S. A., 2016. Individual'no-psixologicheskie determinanty jemocional'nogo tipa lichnosti [Individual psychological determinants of emotional type of a personality]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian pedagogical journal], 1, pp. 111–116 (in Russ).
4. Durneva, M. Ju., 2014. Formirovanie otnoshenija k telu i pishheвого povedenija u devushek podrostkovogo i junosheskogo vozrasta [Formation of a relationship to the body and eating disorders of girls in the teenage and youthful age]. Cand. Sci (Psihol.). Moscow: MSPPU Publ., 30 p. (in Russ).
5. Ivanchenko, V. A., Shhepina, V. V., 2014. Psixologicheskie osobennosti perezhivaniya suprugami nekotoryx krizisnyx etapov v razvitiu sem'i [Psychological features of spouse's experience of some family crises]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian pedagogical journal], 6, pp. 162–166 (in Russ).
6. Zaharchenko, V. M., Novikova, V. P., Uspenskij, Ju. P., Obuhovskaja, A. S., Medvedeva, T. V., 2009. Pishhevoe povedenie u detej shkol'nogo vozrasta i vlijajushhie na nego faktory [Eating behavior of school-aged children and the factors influencing it]. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta [St. Petersburg University Bulletin], Ser. 11, iss. 4, pp. 268–273 (in Russ).
7. Kovalev, V. V., 1985. Semiotika i diagnostika psixicheskix zabojevanij u detej i podrostkov [The semiotics and the diagnostics of mental disorders in children and adolescents]. Moscow: Medicina Publ., 288 p. (in Russ)
8. Lysikova, D. S., 2016. Dismorfofobicheskie perezhivaniya podrostkov [Experience of body dysmorphic disorders of adolescents]. Nauchnoe soobshhestvo studentov [Scientific cooperation of students]. Cheboksary: Centr nauchnogo sotrudnichestva "Interaktiv plus" Publ., pp. 93–99 (in Russ).
9. Aleksandrova, R. V., Meshkova, T. A., 2015. Nekotorye osobennosti samoocenki u devochek-podrostkov s riskom narushenija pishheвого povedenija [Some characteristics of self-esteem of adolescent girls with a risk of eating disorders]. Chelovecheskij kapital [Human capital], 09 (81), pp. 28–31 (in Russ).
10. Eating Disorders, 2012. Critical Points for Early Recognition and Medical Risk Management in the Care of Individuals with Eating Disorders. USA: Academy for Eating Disorders, Deerfield, IL, 11 p.
11. Fairburn, C. G., 2008. Eating disorders: the transdiagnostic view and the cognitive behavioral

theory. Cognitive behavior therapy and eating disorders. New York: Guilford Press, pp. 7–22.

12. Marsh, H. W., Martin, A. J., Hau, K-T., 2006. A Multiple Method Perspective on Self-concept Research in Educational Psychology: A Construct Validity Approach. Handbook of Multimethod Meas-

urement in Psychology. Washington DC.: American Psychological Association, pp. 441–456.

13. Murphy, R., Straebler, S., Cooper, Z., Fairburn Christopher, G., 2010. Cognitive Behavioral Therapy for Eating Disorders. The psychiatric clinics of North America, 33 (3), pp. 611–627.

Submitted 17.09.2016

Карпова Наталья Львовна

Доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, Психологический институт РАО, nlkarпова@mail.ru, Москва

Крючков Владимир Петрович

Доктор филологических наук, зав. кафедрой СГУ им. Н. Г. Чернышевского, vrpk1@yandex.ru, Саратов

Терешкова Елена Борисовна

Учитель-логопед, школа № 6, tereshochek@mail.ru, Саратов

Сенаторова Ксения Павловна

Логопед, Сурдоаудиологический центр, ksusha64rus@mail.ru, Саратов

Пуговкина Елена Александровна

Педагог-психолог, школа № 1, earigovkina2015@yandex.ru, с. Кинель-Черкассы Самарской области

ГУМАННОЕ ПРОСТРАНСТВО СЕМЕЙНОЙ ГРУППОВОЙ ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические, педагогические, культурологические, дефектологические, логопедические аспекты проблемы гуманизации образовательного, воспитательного и коррекционного пространства на примере работы с заикающимися и членами их семей. Представлен системный опыт семейной групповой логопсихотерапии и проведен анализ гуманистической составляющей данной системы на примере работы первой в Саратове логопсихотерапевтической группы: реализованы приемы сочетания индивидуальных и групповых форм работы в процессе образования и реабилитации личности; организации педагогической деятельности в разновозрастных образовательных и коррекционных группах, способы согласования деятельности родителей (лиц, их заменяющих), социальных педагогов, психологов, логопедов, педагогов дополнительного образования в процессе развития личности субъекта образования. Результаты коррекции логоневроза прокомментированы данными диагностики и отзывами участников разновозрастной группы.

Ключевые слова: гуманистические проблемы, логоневроз, разновозрастный коллектив, семья, логопсихотерапия.

Рассмотрение и решение дефектологических проблем способствует лучшему пониманию закономерностей развития ребенка в норме. Это дает основание при решении вопросов общеобразовательного пространства обратиться к опыту гуманизации коррекционного процесса в логопсихотерапевтических группах.

Гуманизация образовательного, воспитательного и коррекционного пространства является одной из актуальных проблем педагогики, психологии и дефектологии в изменяющемся мире и системе отечественного образования. При этом, по справедливому утверждению Н. Б. Крыловой, иным должен быть характер коммуникации в системе педагог-ученик: «Педагог, стоящий на позициях гуманистической педагогики и психологии, должен всегда видеть возможное поле глубинного общения с ребенком», стре-

миться к созданию «ауры культуры общения (а не просто деловой или предметной коммуникации)» [5, с. 95]. Одним из центральных положений гуманистической – культурологической – концепции современной педагогики, по мнению Н. Б. Крыловой, является идея гуманистического воспитания как «диалога культур» – культуры взрослого и ребенка: «Гуманистическое воспитание... есть диалог культур. Оно есть созвучие детской и взрослой культуры, их взаимодействия и взаимовлияние» [5, с. 97]. Казалось бы, что понятие гуманизма и его принципы уже заложены в системе воспитания и образования нашей педагогики, но практика последних десятилетий все более убеждает в формализации и чрезмерной рационализации процесса обучения и взаимоотношений педагогов с учащимися и воспитанниками, а также во взаимодействии с их родителями

и ближайшим окружением [1]. Данные приемы переносятся и на коррекционно-воспитательную систему, где именно организация гуманных отношений во многом определяет эффективность и результат работы.

Система семейной групповой логопсихотерапии уже более 20 лет развивается на основе методики групповой логопсихотерапии Ю. Б. Некрасовой для тяжело заикающихся подростков и взрослых [7]. Разрабатываемая ею с начала 1960-х годов в Москве система работы основывалась на тесном взаимодействии с пациентами, которые в большинстве уже многократно и безуспешно пытались справиться с недугом речевого общения. Принципы, заложенные Ю. Б. Некрасовой в многоплановой коррекционной практике: сотворчество пациента с психотерапевтом, превращение группы в коллективного психотерапевта, использование нетрадиционных парадоксальных методов работы, стимулирующих рефлексию и взаиморефлексию участников, – отвечали высоким гуманистическим требованиям и способствовали хорошим результатам [8].

Отметим, что ведущие отечественные психотерапевты в определении невроза особо подчеркивали его коммуникативную природу (В. Н. Мясищев) и нарушения семейных отношений у пациентов (В. Н. Мясищев, Б. Д. Карвасарский, Э. Г. Эйдемиллер, С. Г. Юстицкий и др.). В частности, выявлено, что в семьях с заикающимися разного возраста возникает проблема взаимопонимания и установления уровня требований к нему в плане речевого поведения [9]. Нередко члены семьи смотрят на ребенка через призму тех переживаний и огорчений, которые ему доставляют запинки в речи. Это побуждает родителей в одних случаях преуменьшать, а в других – преувеличивать личностные нарушения, которые, по их мнению, могут возникнуть в развитии ребенка.

С конца 1980-х гг. мы начали активно привлекать к социореабилитационной работе на всех ее этапах родителей и родственников пациентов, с 1999 г. включая в группы и младших школьников, что позволило разработать систему семейной групповой логопсихотерапии [9] и новые подходы к процессу социореабилитации [6].

Один из основных принципов гуманизма и гуманистической педагогики в частности

состоит в признании того, что все внешние причины всегда и изначально действуют только через внутренние условия, что требует изучения и развития внутренней активности (мотивации, инициативы) субъекта воспитания. На развитие интрагенной (внутренней) активности и мотивационной включенности в деятельность всех участников социореабилитации направлен уже подготовительный (пропедевтический) этап логопсихотерапии, который требует и от заикающихся, и от их родственников участия в разработанной Ю. Б. Некрасовой нетрадиционной динамической психотерапевтической диагностике – прочтения и письменного анализа специально подобранных художественных произведений и выполнения ряда психологических тестов (при этом все задания выполняются письменно, в домашних условиях, что не травмирует заикающихся, и пересылаются руководителям группы). В результате анализа всех выполненных заданий логопсихотерапевт выстраивает «портрет неповторимости» каждого пациента и его семьи, и это служит основой для работы на следующих этапах социореабилитации.

Есть «портрет неповторимости» и у каждой из наших групп. Так, первая логопсихотерапевтическая группа в Саратове состояла из 12 заикающихся 8–38 лет с родителями и родственниками (17 человек от 6 до 67 лет), 4 руководителей, 10 специалистов (логопедов и психологов) и 8 студентов – будущих логопедов, которые прошли в данной группе свою первую практику. Таким образом, наша разновозрастная группа в полном составе насчитывала более 50 человек.

По анамнезу пациентов было выявлено следующее: наследственность отягощена у 7 участников группы (у 4 в роду есть заикающиеся, у 2 – алкоголизм, у 1 человека присутствуют оба фактора). Перинатальные проблемы имели 8 человек; до заикания у 3 детей мамы отмечали беспокойство, 4 ребёнка болели с высокой температурой (ветрянка, гнойный отит и т. д.), 4 лечились у невролога. Заикание появилось у всех в период с 3 до 5 лет, у 7 детей присутствовали выраженные внешние негативные факторы (конфликты родителей; испугался собаки, фейерверков и т. д.), у 5 запинки возникли в момент быстрого накопления словаря, из них у 4 на фоне неврологической симптома-

тики. Лечили заикание медикаментозно 7 человек, 7 посещали логопедические занятия и 3 использовали методы нетрадиционной медицины, но без желаемого результата. Степень фиксации на дефекте у 4 человек сильная, у 7 – средняя, у 1 – низкая. Поскольку на возникновение заикания могут влиять такие факторы, как наследственность, патология в перинатальном и постнатальном периоде, психологический климат окружения ребёнка и др., мы не наблюдали ни одного заикающегося без отягощающих факторов в анамнезе.

При этом некоторые участники после прохождения данного этапа еще до начала активной групповой работы отмечают происходящие с ними изменения: *«Мне уже стало легче говорить...»* (Е. Х., 38 лет); *«После прочтения столько интересных книг я стала лучше понимать и сына, и себя»* (мама 14-летнего Н. К.).

Главное в процессе воспитания и образования, выстроенном на основе субъект-субъектных отношений – то, что передача опыта и знаний, становление индивидуальной деятельности обучаемого (интериоризация) внутри совместной деятельности происходит только в результате со-творчества, предполагающего учет индивидуально-личностных особенностей и воспитуемого (обучаемого), и воспитателя (педагога). Процесс семейной групповой логопсихотерапии строится на активной совместной работе всех участников, постоянном соотношении своих результатов с достижениями других при доброжелательном обсуждении и взаимной поддержке. Мы обучаем искусству благодарить и хвалить друг друга, а также отмечать свои собственные успехи в речевых дневниках и прилюдно, во время группового анализа отдельных элементов занятий и экзаменационных творческих вступлений. Это способствует речевому и личностному раскрепощению участников группы, созданию атмосферы доброжелательности и взаимной поддержки: *«Я в группе заметила, что меня слушают все. В школе меня слушает только мой класс, а остальные присутствующие – нет. Здесь все не так. Меня слушают все, и им интересно моё мнение...»* (С. П., 12 лет); *«Очень крутое выступление было у Матвея. Потому-то я им очень горжусь...»* (Ф. Д., 23 года).

Особо следует сказать о необходимости

включения родителей и ближайших родственников в коррекционно-воспитательный процесс [2]. Члены ближайшего окружения могут как способствовать преодолению недуга, так и (сознательно или не осознавая) препятствовать достижению результата. Родственники – сторонние наблюдатели, не умеющие отмечать даже незначительные успехи пациента и грамотно поддерживать его в сложных ситуациях, склонны более критично относиться к результатам и отрицать свою роль в происходящем. Родственники, активно участвующие в процессе логопсихотерапии, также совершенствуют навыки своей хорошей речи и чаще отмечают достижения не только своих близких, но и других участников группы и всей группы в целом: *«Давно я не встречала в коллективах такой атмосферы взаимного тепла и поддержки...»* (мама 14-летнего К. Н.); *«В группе стоит какое-то единение “не навреди”, “помоги ближнему”, и мне это очень нравится...»* (мама 20-летней В. О.); *«В группе такая дружеская, добрая и веселая атмосфера раскрепощает людей, придает им уверенность...»* (мама 12-летней С. П.).

Подобные высказывания мы встречаем и в отзывах наших гостей: *«Хочется сказать про коллектив в целом и ту атмосферу, которая здесь царит. Все дети и взрослые – это целая семья, причем не просто как-то формально, а действительно между каждым членом группы есть неподдельная связь, чувствуется “семейность”»* (студентка В. П.).

Подтверждением гуманистической направленности нашей системы логопсихотерапии служит и изменение (в основном у подростков и взрослых участников) целевых установок и ценностных ориентаций: «говорить, как все», «добиться хорошей речи, чтобы тебя слушали» и т. д. Целью становится «грамотная красивая речь», «роскошь общения», «быть интересным собеседником», «умение не только говорить, но и слушать». Об этом пишут участники групп после завершения курса логопсихотерапии: *«Перестала быть суетной, теперь я гораздо спокойнее, ко всему отношусь проще»* (В. О., 20 лет); *«После лечения я стал более сдержанным, спокойным. Я стал менее раздражительным. Перестал волноваться по пустякам. Во мне появилась уверенность в себе, что раньше было, но не много. Я силь-*

нее полюбил себя и стал уважать и ценить себя» (Ф. М., 17 лет); «Я стала спокойнее, рассудительнее, более уверенной в себе. Точнее стала больше верить в себя. Значительно стала смелее» (тетя 17-летнего Ф. М.).

Система семейной групповой логопсихотерапии рассматривается нами как модель любого процесса социореабилитации [3], поскольку имеет уже разработанные и апробированные многолетней практикой обязательные элементы: подготовительный, основной и контрольно-поддерживающий этапы, многоплановая работа с семьями и родственниками пациентов, работа с разновозрастной коррекционно-терапевтической группой по превращению ее в творческий коллектив, осуществление принципов «совместной педагогики» по А. В. Суворову – объединение в образовательном, воспитательном и социореабилитационном процессе больных и здоровых людей [10], на что нацеливает сейчас наше общество и система инклюзивного образования.

Группы семейной логопсихотерапии эффективно работают уже в нескольких городах России: Москва, Таганрог, Самара и Самарская область, Владивосток, с 2016 года – в Саратове; и в каждом из регионов они имеют свои особенности и по составу руководителей и участников, и разное базирование, в частности: в Москве группы работают на базе Психологического института

РАО, где проводится максимальное количество научных исследований; в Таганроге – в Центре «Здоровый ребенок», где система впервые была адаптирована для заикающихся дошкольников; в Самаре – в Центре развития образования; в Саратове – при кафедре логопедии и психолингвистики СГУ с привлечением психологов и логопедов города. При этом в работе всех наших групп во всех регионах активно участвуют студенты психолого-педагогических вузов. Проанализированы многие аспекты и проблемы данного сложного коррекционно-воспитательного процесса [4] и исследования продолжаются.

Опыт семейной групповой логопсихотерапии может способствовать решению фундаментальных психолого-педагогических и коррекционно-воспитательных проблем, содействовать поиску путей повышения значимости образования для растущего человека; определению возможностей сочетания индивидуальных и групповых форм и методов образования и реабилитации личности; организации педагогической деятельности в разновозрастных образовательных и коррекционных группах, и, в этой связи, способов согласования деятельности родителей (лиц, их заменяющих), классных воспитателей, педагогов-предметников, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования, тьюторов в процессе развития личности субъекта образования.

Библиографический список

1. Александрова Е. Как открыть школу родителям и для родителей // Народное образование. – 2008. – № 5. – С. 219–224.
2. Александрова Е. А. Самоорганизация детей и взрослых в образовательных учреждениях и по месту жительства: психолого-педагогическое сопровождение // Психология обучения. – 2014. – № 11. – С. 4–15.
3. Карпова Н. Л. Семейная групповая логопсихотерапия как модель системы социореабилитации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Акрмеология образования. Психология развития. – Вып. 4 (16). – 2015. – С. 338–342.
4. Карпова Н. Л., Паушкова Т. И., Терешкова Е. Б. Речевые и личностные изменения в процессе социореабилитации // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход: сборник научных статей. – М.: Издательство «Перо», 2016. – С. 54–67.
5. Крылова Н. Б. Социокультурный контекст образования // Новые ценности образования. – 1995. – № 2. – С. 67–103.
6. Некрасова Ю. Б., Бодалев А. А., Карпова Н. Л., Суворов А. В., Чудновский В. Э. Разработка новых путей социореабилитации людей с различными формами нарушенного общения // Вестник РГНФ. – 1996. – № 3. – С. 199–206.
7. Некрасова Ю. Б. Лечение творчеством. – М.: Смысл, 2006. – 223 с.
8. Некрасова Ю. Б. Основные принципы коррекции нарушенного общения // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 90–95.
9. Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / под ред. Н. Л. Карповой. – М.; СПб., 2011. – 328 с.
10. Суворов А. В. Школа Взаимной Человечности. – М.: Издательство УРАО, 1995. – 100 с.

Поступила в редакцию 22.10.2016

Karpova Natalia L'vovna

Dr. Sci. (Psychol.), Prof., Leading Researcher, Psychological Institute of RAE, nlkarpova@mail.ru, Moscow

Kryuchkov Vladimir Petrovich

Dr. Sci. (Philol.), Prof., Chief of Department, Saratov State University N. G. Chernyshevskij, vpks1@yandex.ru, Saratov

Tereshkova Elena Borisovna

Speech Therapist, Secondary School № 6, tereshochek@mail.ru, Saratov

Senatorova Ksenia Pavlovna

Speech Therapist, Center of Surdoaudio, ksusha64rus@mail.ru, Saratov

Pugovkina Elena Aleksandrovna

Educational Psychologist, School № 1, eapugovkina2015@yandex.ru, Kinel-Cherkassy, Samara Region

SPACE OF HUMANITY IN FAMILY GROUP LOGOPSYCHOTHERAPY

Abstract. The article deals with psychological, pedagogical, culturological, defectological and logopedic problem of humanization of educational and correctional space as an example of work with stutterers and their families. Long-term experience of family group logopsychotherapy system is submitted and the humanistic component of the system is analyzed with the example of the first logopsychotherapy group in Saratov. This experience included techniques of combining individual and group modes of work in the process of education and personality rehabilitation, organizing pedagogical activity in different ages educational and correction groups, as well as ways of coordinating the work of parents (or substituting persons), social educational specialists, psychologists, speech therapists, additional education specialists in trainees personality development process. The results of logoneurosis correction are commented with diagnostic data and feedback from the participants of different ages groups.

Keywords: humanistic problems, logoneurosis, multiaged group, family, logopsychotherapy.

References

1. Aleksandrova, E. A., 2008. Kak otkryt' shkolu roditeljam i dlja roditel'ev [How to open a school for parents?]. Narodnoe obrazovanie [Peoples' education], 5, pp. 219–224 (in Russ.).
2. Aleksandrova, E. A., 2014. Samoorganizacija detei i vzroslih v obrazovatel'nykh uchrezhdeniiah I po mestu zitel'stva [Self-organization of children and adults in educational institutions and at a local level]. Psixologija obuchenia [Psychology of education], 11, pp. 4–15 (in Russ.).
3. Karpova, N. L., 2015. Semejnaja gruppovaja logopsihoterapija kak model' sistemy socioreabilitacii [Family group logopsychotherapy as a model of social rehabilitation system]. Izvestija Saratovskogo universiteta. Novaja serija. Serija Akmeologija obrazovanija. Psixologija razvitiija [Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology], vol. 4 (16), iss. 2, pp. 338–342 (in Russ.).
4. Karpova, N. L., Pashukova, T. I., Tereshkova, E. B., 2016. Rechevye i lichnostnye izmeneniija v processe socioreabilitacii [Speech and personal changes in the process of social rehabilitation]. Reabilitacija, abilitacija i socializacija: mezhdisciplinarnyj podhod [Rehabilitation, habilitation and socialization: an interdisciplinary approach]. Moscow, pp. 54–67. (in Russ.).
5. Krilova, N. B., 1995. Sociokul'turnyj kontekst obrazovanija [Socio-cultural context of education]. Novye cennosti obrazovanija [New values of education], 2, pp. 67–103 (in Russ.).
6. Nekrasova, Y. B., Bodalev, A. A., Karpova, N. L., Suvorov, A. V., Chudnovsky, V. I., 1996. Razrabotka novyx putej socioreabilitacii ljudej s razlichnymi formami narushennogo obshhenija [Developing new ways of social rehabilitation of people with various forms of impaired communication]. Vestnik RGNF [Bulletin of the Russian Humanitarian Scientific Foundation], 3, pp. 199–206 (in Russ.).
7. Nekrasova, Y. B., 2006. Lechenie tvorchestvom [Healing by creativity]. Moscow: Smysl Publ., 223 p. (in Russ.).
8. Nekrasova, Y. B., 1985. Osnovnye printcipy korrekicii narushennogo obshhenija [Basic principles of impaired communication correction]. Voprosy Psixologii [Psychology Issues], 5, pp. 90–95 (in Russ.).
9. Karpova, N. L., ed., 2011. Semejnaya grup-

- povaya logopsyxoterapiya: issledovanie zaikaniya
[Family group logopsychotherapy: study of stutter-
ing]. Moscow; St.-Petersburg, 328 p. (in Russ.).
10. Suvorov, A. V., 1995. Shkola Vzaimnoj
Chelovechnosti [Mutual Humanity School]. Mocow,
224 p. (in Russ.).

Submitted 22.10.2016

Кошенова Марина Ивановна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии, Новосибирский государственный педагогический университет, koshenova.m.i@gmail.com, Новосибирск

Волохова Валентина Игоревна

Старший преподаватель кафедры социальной психологии и виктимологии, Новосибирский государственный педагогический университет, nargiza113@yandex.ru, Новосибирск

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ ТЕМПОРАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы темпоральной компетентности в их взаимосвязи с психологическими границами личности, анализируются подходы зарубежных и российских психологов к пониманию роли темпоральной компетентности в эффективности деятельности, обосновывается необходимость изучения компетентности во времени через призму психологических границ личности. Определяются дальнейшие перспективы изучения конструкта «темпоральные и личностные границы» как ответа на запрос общества в воспитательных и образовательных практиках, позволяющих формировать и корректировать пространственно-временную компетентность личности, обеспечивающую самостоятельность и способность к полноценной самореализации.

Ключевые слова: темпоральность, психологические границы, психологическое пространство, временная перспектива, временная организация психики, темпоральная компетентность, временная компетентность.

Введение. Компетентность личности во времени традиционно относится как зарубежными (Ф. Зимбардо, Р. Мэй, Э. Шостром и др.), так и отечественными психологами (К. А. Абульханова-Славская, Е. И. Головаха, А. А. Кроник, В. С. Хомик и мн. др.) к базальным характеристикам, т. к. существенным образом определяет и сознание, и поведение человека, задавая систему координат самореализации или накладывая достаточно жесткие ограничения. Многомерность конструкта «психологическое время», его полифоничность определяют и множество подходов к его изучению.

В нашем исследовании мы рассматриваем темпоральность, которая означает протяженность во времени, «размеры во времени». Разделение понятий «время» и «пространство» невозможно, их развитие происходит в одном модусе. Темпоральность или темпоральная протяженность – это такая же его характеристика, как и его размеры в пространстве, т. е. границы этого психического явления. Говоря о темпоральности, мы подразумеваем именно их событийную насыщенность, а не характерное время. Такая событийная насыщенность определяется сложностью пространственных связей. Рассмотрение психических явлений через пространственно-темпоральную структуру

раскрывает новые перспективы изучения данного вопроса, и как пространственные – имеющие границы между психическими образованиями, и как темпоральные – протяженные во времени. Именно исследование пространственно-темпоральной особенности позволяет рассматривать психику в онтогенезе согласно принципу развития, т. к. любое пространство вне времени не измеримо.

Целью исследования является изучение когерентности психологического пространства и психологического времени. Содержательные характеристики психологического времени личности, с точки зрения исследователей, определяют характер ее взаимоотношений с социальным окружением.

Теоретический анализ проблемы. В своем исследовании Ф. Зимбардо разделяет людей, ориентированных на прошлое, настоящее и будущее, и выделяет ряд присущих им индивидуальных особенностей [4]. Так, человек, ориентированный на будущее, более успешен в профессии и учебе, правильно питается, регулярно занимается спортом, но такой человек меньше всего готов бескорыстно заботиться о благополучии других. Человек, ориентированный на настоящее, готов помогать окружающим, но, по-видимому, не готов помогать себе. Согласно Ф. Зимбардо, люди, ориентированные на настоящее, чаще

демонстрируют сексуальное поведение, склонны к употреблению алкоголя и наркотиков, увлекаются азартными играми. У людей же со временной перспективой, направленной на прошлое, эмоциональная окраска воспоминаний и установка в восприятии своего прошлого играют роль в принятии решения в настоящем и становятся ограничивающими точками зрения.

Э. Шостром, развивая концепцию А. Маслоу, пришел к убеждению, что именно компетентность во времени является залогом полноценной самоактуализации личности. Под компетентностью во времени он понимал способность субъекта жить настоящим, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего. С его точки зрения, человек, фиксирующий на прошлом или всецело устремленный в будущее, так же, как и человек, фиксирующий исключительно на настоящем или отличающийся дискретным восприятием своего жизненного пути, не способны быть самоактуализаторами, свободными в своем выборе, не могут руководствоваться собственными целями, убеждениями и принципами, так как вектор их развития определяют другие люди [11].

В отечественной психологии, в частности в работах Н. Ю. Григоровской, А. С. Ковдры, В. И. Ковалева, Л. Кублицкине, В. Ф. Серенковой, особое внимание при изучении темпоральных характеристик личности уделяется их взаимосвязи с успешностью в деятельности, причем как на операциональном, так и на ценностно-смысловом уровнях.

А. Ю. Прокопенко в своем исследовании удалось показать, как темпоральная компетентность студента связана с его профессиональной компетентностью. Автор описывает уровни сформированности темпоральной компетентности, которым были даны условные обозначения:

1) 0-й уровень – «дезорганизованный», который характеризуется отсутствием представлений о своем жизненном пути как целостном;

2) 1-й уровень – «потенциальный», предполагающий сформированность компетентности во времени, представляющей собой единство прошлого, настоящего и будущего, что является необходимым потенциалом для формирования темпоральной компетентности;

3) 2-й уровень – «адаптивный», характеризующийся наличием знаний о закономерностях и методах формирования жизненной перспективы у детей;

4) 3-й уровень – «технологический». Студенту с таким типом сформированности темпоральной компетентности свойственно с легкостью организовывать деятельность на всех этапах социально-педагогического процесса, выдвигать обоснованные цели деятельности; такие студенты способны не только действовать по образцу, но и полагаться на собственный опыт, проявлять творческий подход [8].

Таким образом, есть все основания утверждать, что успешность жизнедеятельности человека тесно связана с темпоральной компетентностью. И в то же время событийная канва жизни, личностные изменения, рост или стагнация влияют на темпоральную компетентность. В связи с этим представляется очевидным, что психологическое время личности сущностно связано с психологическими границами личности. Не случайно К. А. Абульханова и Т. Н. Березина подчеркивают, что изменения во внешней среде часто приводят к изменению темпоральных переживаний и темпорального поведения, отмечая, что даже изменение отношения к другому человеку, и уж тем более изменение собственной активности личности, могут стать «пусковым механизмом» для темпоральных изменений [1].

Анализ различных подходов к выявлению сущности влияния психологических границ на темпоральную компетентность позволяет определить данный феномен как базисную интегративную характеристику личности, отражающую процесс построения отношений с другими людьми, обеспечивающую овладение ситуацией развития и дающую возможность эффективно выстраивать свое поведение в зависимости от социальной ситуации в соответствии с принятыми в социуме нормами.

Психологические границы позволяют человеку защищать, контролировать и развивать свое психологическое пространство, организовывать личное время; обозначают пределы личной ответственности и определяют идентичность человека, являются инструментом равноправного взаимодействия. Толковый словарь определяет границы как

линию раздела между территориями, рубеж [7]. Граница указывает на то, что за ее пределами не распространяется какая-либо функция или деятельность. Так, помимо данного значения, термин «граница» используется в переносном смысле для обозначения абстрактной близости. Вместе с тем существует разнообразие типологических характеристик границ, таких как «внешние – внутренние» (К. Левин, Э. Хартман, З. Фрейд), «сильные – слабые» (Д. Брэдшоу, К. Левин), «открытые – закрытые» (Б. Ландис, К. Левин, Ф. Перлз), «сохраняемые – рваные» (П. Федерн), «здоровые – поврежденные» (Г. Клауд, Дж. Таунсенд), «селективные – ригидные», «гибкие – жесткие» (Н. Браун), «тонкие – толстые» (Г. Аммон, Э. Хартманн), «психологическое пространство личности» (С. К. Нартова-Бочавер) [9]. Согласно С. К. Нартовой-Бочавер, психологическое пространство личности – это понятие, которое включает в себя сложные, множественные и темпоральные (чувствительности ко времени) явления [6]. В концепции терминологии психологических границ определенная «толщина границ» (проницаемость) является основополагающей для нормального психологического функционирования. Так, относительно «тонкие психологические границы» означают большое количество социальных связей, позволяют легко проникать в психический мир другого. Слишком «толстые психологические границы» означают черствость, наличие мощных барьеров в отношениях с людьми. Так, согласно Э. Хартману, люди с более «толстыми границами» тратят больше времени на размышления и продуктивную умственную деятельность, в то время как люди с более «тонкими границами» много времени проводят, мечтая и фантазируя [10].

При нарушенных психологических границах (дефицитных, нецелостных) переживания времени и характер темпоральных переживаний будут сопровождаться такими особенностями, как «ощущение остановки времени», «замедленное или ускоренное время», «выпадение из времени», сужение границ реальности жизненного пространства или искажение его психологического временного измерения. В то же время при отсутствии сформированной временной перспективы пространство жизненного мира

превращается в «психологическое поле», а поведение становится «полевым» (например, у маленьких детей, умственно отсталых; иногда у нормальных людей, особенно в ситуациях мотивационной неопределенности), на что справедливо указывает Д. М. Мельникова [5].

Рассматривая личное время через призму психологических границ, можно выделить следующие особенности данной взаимообусловленности.

1. *Результат.* Люди с «тонкими психологическими границами» склонны к мечтательности, фантазированию, им очень сложно сосредоточить свои мечты и усилия. Компонент результата остается незаполненным, т. е. субъективное эмоциональное предвкушение и переживание о предстоящем будущем деле объективно не подтверждается сделанной работой и решенной задачей. На другом конце континуума можно говорить о человеке с более «толстыми психологическими границами», где компонент результата будет насыщенным, а эмоциональная составляющая, наоборот.

2. *Незавершенные дела.* Незавершенное действие создает психологическое напряжение, от которого стремится избавиться человек с более «толстыми границами», стремится закончить то, что было запланировано. В силу творческой организации психики у людей с «тонкими границами» наблюдается тенденция начинать многие дела одновременно, прерванные и перенесенные дела могут не реализовываться вообще.

3. *Использование неадекватных границ* пространственных эквивалентов может приводить к недопониманию, переживанию насильственного обращения со временем, искусственному ускорению или замедлению его хода [6].

Таким образом, деформация личностных границ и темпоральная некомпетентность в равной степени могут стать препятствием для осуществления эффективной деятельности и выстраивания конструктивных темпоральных стратегий.

Выводы. Мы полагаем, что справедливо и обратное предположение: развитие темпоральной компетентности, являющейся эффективным временным регулятором поведения (поскольку устанавливает границы допустимого, выбор вариантов поведения, способов решения задач), целенаправлен-

ная работа с содержательным пониманием психологических границ личности помогут обеспечить эффективность деятельности, и, более того, будут способствовать развитию полноценного Self (в терминологии Дж. Мида).

В эпоху процесса модернизации педагогического образования в Российской Федерации [2], перспективным направлением исследований является анализ оснований и значений психологических границ личности, закономерностей и факторов его влияния и функционирования в контексте развития и регуляции жизненного пути личности во всей ее протяженности. Основываясь на концепции личностной организации времени, мы придерживаемся постулата об активной роли психики в организации жизни, тем самым выделяя самый высший темпоральный пласт – личностное время. В процессе такой личностной активности человек организует время своей жизни, влияя на него. С идеей личностного времени впервые в психологии появилась возможность рассматривать тем-

поральную активность личности [1]. Специфика нашего исследования заключается в рассмотрении темпоральной компетентности через призму психологических границ.

Заключение. Современное общество предъявляет достаточно жесткие требования к самостоятельности и самоэффективности личности, определяя их в качестве ключевых критериев социально-психологической адаптированности [2; 3]. Очевидный запрос на воспитательные и образовательные практики, позволяющие формировать и корректировать пространственно-временную компетентность личности, обеспечивающую самостоятельность и способность к полноценной самореализации, определяет необходимость изучения конструкта «темпоральные и личностные границы». В условиях модернизации современного российского образования особо пристального внимания, на наш взгляд, требует исследование данного проблемного поля в преломлении задачи подготовки будущего профессионала – студента педагогического вуза.

Библиографический список

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. – СПб.: Алетей, 2001. – 304 с.
2. Андриенко Е. В. Деятельностный подход в подготовке педагогических кадров: реализация индивидуальных образовательных траекторий обучающихся // Вестник педагогических инноваций. – 2015. – № 4 (40). – С. 5–10.
3. Белобрыкина О. А. Психолог: проблемы профессионального становления в современных условиях // Актуальные проблемы развития человека в современном образовательном пространстве: Материалы XXVII региональной научно-практической конференции с международным участием (22–23 апреля 2015 года) / отв. ред. Е. В. Бурмистрова, А. Ю. Асриев. – Омск: Издатель-Полиграфист, 2015. – Часть 1. – С. 137–144.
4. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.
5. Мельникова Д. М. Временная компетентность личности в контексте профессионального становления будущего педагога // Прикладная психология и психоанализ. – 2013. – № 1. – С. 9.
6. Нартова-Бочавер С. К. Жизненное пространство семьи: объединение и разделение. – М.: Генезис, 2011. – 320 с.
7. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. – М.: Изд-во А ТЕМП, 2010. – 943 с.
8. Прокопенко А. Ю. Модель формирования темпоральной компетентности будущих социальных педагогов // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9124> (дата обращения: 03.10.2016).
9. Рягузова Е. В. Виды и функции границ в психологических исследованиях // Известия Саратовского университета. – 2011. – Т. 11, Вып. 1. – С. 89–94.
10. Hartmann E. Boundaries: A New Way to Look at the World. – Copyright, 2011. – 109 p.
11. Shostrom E. L. Time as integrating factor // Buhler Ch., Massarik F. (eds). The course of human life. – N. Y.: Springer, 1968. – P. 351–359.

Поступила в редакцию 25.09.2016

TO THE QUESTION OF INTERRELATION OF TEMPORAL COMPETENCE AND PSYCHOLOGICAL BORDERS OF THE PERSONALITY

Abstract. The article considers questions of temporal competence in their interrelation with psychological borders of personality, analyses approaches of foreign and Russian psychologists to understanding the role of temporal competence in efficient activities, proves the need of studying competence in time through a prism of psychological borders of personality. In the light of the context of modernisation of Russian education the need of studying of a construct “temporal and personal borders” is declared as a reply to the request of society in upbringing and educational practices allowing to create and adjust the space and temporal competence of personality providing independence and a capability to full self-realisation.

Keywords: temporality, psychological borders, psychological space, temporal perspective, temporal organisation of mentality, temporal competence.

References

1. Abul'hanova, K. A., Berezina, T. N., 2001. *Vremya lichnosti i vremya zhizni* [Time of the personality and time of life]. Saint Petersburg: Aletheia Publ., 304 p. (in Russ.).
2. Andrienko, E. V., 2015. *Deyatel'nostnyj podxod v podgotovke pedagogicheskix kadrov: realizaciya individual'nyx obrazovatel'nyx traektorij obuchayushixsya* [Activity approach in preparation of a pedagogical personnel: implementation of individual educational trajectories of students]. *Vestnik pedagogicheskix innovacij* [Journal of pedagogical innovations], 4 (40), pp. 5–10 (in Russ.).
3. Belobrykina, O. A., 2015. *Psixolog: problemy professional'nogo stanovleniya v sovremennyx usloviyax* [Psychologist: problems of professional formation in modern conditions]. *Aktual'nye problemy razvitiya cheloveka v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: Materialy XXVII regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem (22–23 aprelya 2015 goda)* [Urgent problems of development of the person in modern educational space: Materials XXVII of a regional scientific and practical conference with the international participation on April 22–23, 2015]. Omsk: Izdatel'-Poligrafist Publ., Part 1, pp. 137–144 (in Russ.).
4. Zimbardo, F., Bojd, Dzh., 2010. *Paradoks vremeni. Novaya psixologiya vremeni, kotoraya uluchshit vashu zhizn'* [Time paradox. New psychology of time that will improve your life]. Saint Petersburg: Rech' Publ., 352 p. (in Russ.).
5. Mel'nikova, D. M., *Vremennaya kompetentnost' lichnosti v kontekste professional'nogo stanovleniya budushhego pedagoga* [Temporary competence of the personality in the context of professional formation of future teacher]. *Prikladnaya psixologiya i psixoanaliz* [Applied psychology and psychoanalysis], 1, p. 9 (in Russ.).
6. Nartova-Bochaver, S. K., 2011. *Zhiznennoe prostranstvo sem'i: ob'edinenie i razdelenie* [Living space of a family: consolidation and separation]. Moscow: Genezis Publ., 320 p. (in Russ.).
7. Ozhegov, S. I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka* [Explanatory dictionary of Russian]. Moscow: A TEMP Publ., 943 p. (in Russ.).
8. Prokopenko, A. Ju., 2013. *Model' formirovaniya temporal'noj kompetentnosti budushhix social'nyx pedagogov* [Model of forming of temporal competence of future social teachers]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2 [online]. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9124> (Accessed 03 October 2016) (in Russ.).
9. Rjaguzova, E. V., 2011. *Vidy i funkcii granic v psixologicheskix issledovaniyax* [Types and functions of borders in psychological researches]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta* [Izvestiya of Saratov University], T. 11, 1, pp. 89–94 (in Russ.).
10. Hartmann, E., 2011. *Boundaries: A New Way to Look at the World*. Copyright, 109 p.
11. Shostrom, E. L., 1968. *Time as integrating factor. The course of human life*. N. Y.: Springer Publ., pp. 351–359.

Submitted 25.09.2016

Хуторянская Татьяна Валентиновна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, dialogus1@yandex.ru, Саратов

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, ВКЛЮЧЕННЫХ И НЕ ВКЛЮЧЕННЫХ В ВИРТУАЛЬНУЮ СУБКУЛЬТУРУ

Аннотация. Изложены результаты теоретического и эмпирического исследования психологических особенностей подростков, включенных и не включенных в виртуальную субкультуру компьютерного андеграунда. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке подростков города Саратова (1-я группа – $n = 30$, 14–17 лет, интернет-пользователи подросткового возраста, включающие себя в виртуальную субкультуру компьютерного андеграунда; 2-я группа – $n = 30$, 14–17 лет, подростки, профессионально занимающиеся спортом (секция волейбола)) с применением диагностического инструментария: методика «Исследование акцентуаций характера (К. Леонгард, модификация С. Шмишека)»; методика «Исследование направленности личности (Б. Басс)»; методика «Изучение ценностных ориентаций (М. Рокич)»; методика «Изучение особенностей межличностного общения (Т. Лири)»; методика «Определение стрессоустойчивости личности (Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова)». Установлено, что существуют значимые различия между психологическими особенностями подростков, включенных в виртуальную субкультуру, и подростков, не включенных в виртуальную субкультуру. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультационной практике педагогов-психологов и других специалистов.

Ключевые слова: психологические особенности, подростки, виртуальная субкультура, включенность, невключенность.

Введение

В последние годы активно возрастает количество людей, вовлеченных в виртуальное пространство сети Интернет. Если еще 10–15 лет назад компьютер с доступом во всемирную сеть считался роскошью, то в наши дни – это средство взаимодействия с миром, без которого многие люди не представляют своей жизни. Наиболее активно в этот процесс вовлечены подростки и молодые люди.

Понятие компьютерного андеграунда появилось несколько десятилетий назад, и данная субкультура представляет собой «обширную совокупность социокультурных групп, которые различаются по способу самовыражения и самоидентификации в виртуальном пространстве, но при этом едины

в своем негативно-позитивном отношении к существующему мировому порядку, с некоторыми небольшими различиями между ними. Люди, которые идентифицируются как агенты “компьютерного андеграунда”, стремятся изменить окружающий мир или свое положение в нем посредством информационных технологий в корыстных или бескорыстных целях» [2, с. 9].

В связи с тем, что неуклонно растет число подростков, причисляющих себя к субкультуре компьютерного андеграунда, исследование личностных особенностей таких подростков в сравнении с подростками, не включенными в виртуальную субкультуру, представляется нам на сегодняшний день актуальным.

Теоретический анализ проблемы

Сегодня можно говорить о формировании виртуальной субкультуры, обладающей практически полным набором необходимых признаков: собственным сленгом, внутрен-

ней иерархией, набором устоявшихся идей, составляющих мировоззренческую позицию членов субкультуры, определенными этическими нормами, достаточным количе-

ством формальных и неформальных лидеров, формирующих вокруг себя устойчивые сообщества пользователей, осуществляющих идейное предводительство. Подавляющее большинство социальных сетей – это люди в возрасте от 14 до 25 лет. Социальные сети дают человеку возможность проживать реальную жизнь в ирреальном мире. Причем мир соцсети часто оказывается более привлекательным, нежели мир реальный. Если, например, в реальной жизни подросток не пользуется авторитетом в классе, то в виртуальном мире он может придумать себе образ успешного, красивого, умного и авторитет-

ного человека [3; 5; 7; 10].

Как всякая субкультура, Интернет объединяет большие группы подростков, формирует круг интересов и общения, стимулирует развитие межличностных отношений и имеет свои положительные и отрицательные факторы влияния на индивидуальную сферу психической деятельности личности [1; 4; 6]. Среди отрицательных факторов влияния виртуальной субкультуры на личность необходимо назвать, в первую очередь, перенос полюса коммуникативной активности из реальных условий социума в сеть [8].

Выборка, методики и методы исследования

Исследование проводилось на выборке подростков города Саратова: 1-я группа – $n = 30$, 14–17 лет, интернет-пользователи подросткового возраста, включающие себя в виртуальную субкультуру компьютерного андеграунда; 2-я группа – $n = 30$, 14–17 лет, подростки, профессионально занимающиеся спортом (секция волейбола). Для исследования психологических особенностей подростков, включенных и не включенных в виртуальную субкультуру компьютерного андеграунда, использовались следующие методики: методика «Исследование акцентуаций характера

(К. Леонгард, модификация С. Шмишека)»; методика «Исследование направленности личности (Б. Басс)»; методика «Изучение ценностных ориентаций (М. Рокич)»; методика «Изучение особенностей межличностного общения (Т. Лири)»; методика «Определение стрессоустойчивости личности (Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова)». Полученные результаты эмпирического исследования обрабатывались с помощью описательной статистики и методов математической статистики: U-критерий Манна-Уитни, коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования, их обсуждение

Результаты исследования акцентуации характера посредством методики Леонгарда-Шмишека показывают, что существуют значимые различия между подростками, включенными и не включенными в виртуальную субкультуру, по следующим типам акцентуаций: застревающий тип $U_{эмп} = 15,5 < U_{кр} = 19, p \leq 0,01$; педантичный тип $U_{эмп} = 14 < U_{кр} = 19, p \leq 0,01$; гипертимный тип $U_{эмп} = 12 < U_{кр} = 19, p \leq 0,01$; тревожно-боязливый тип $U_{эмп} = 18 < U_{кр} = 19, p \leq 0,01$; дистимичный тип $U_{эмп} = 21 < U_{кр} = 27, p \leq 0,05$.

Подростки-представители компьютерного андеграунда продемонстрировали следующие личностные качества: необщительность, настороженность в реальном общении с людьми, инертность поведения,

усидчивость, развитое чувство долга и ответственности, склонность к планированию, аккуратность, достаточно высокие моральные и этические требования, отдача делу, которым подросток занимается, умение раскрыть свои умения в выбранном деле. По сравнению с представителями компьютерного андеграунда, для подростков-спортсменов не характерна ригидность, инертность психических процессов, тяжесть на подъем, долгое переживание травмирующих событий. Также не характерна пунктуальность, аккуратность, они не зациклены на чистоте и порядке, не скрупулезны, не склонены жестко следовать плану, не склонены к частым самопроверкам, брюзжанию, формализму.

Исследование направленности личности по методике Б. Басса показало, что между

группами подростков выявлены значимые различия по шкале «Направленность на общение» $U_{\text{эмп}} = 7 < U_{\text{кр}} = 12, p \leq 0,01$. Такой показатель свидетельствует о том, что у подростков-спортсменов, в отличие от представителей компьютерного андеграунда, выражена направленность на установление социальных контактов, стремление к социальному одобрению, ценность расширения и развития круга реального общения (следование социальным нормам, установление дружеских отношений).

У представителей компьютерного андеграунда выраженность направленности на дело значительно выше, по сравнению с направленностью на себя и на общение, что можно охарактеризовать как стремление раскрыть свои умения в выбранной деятельности, реализовать свои планы, отдача выбранному делу.

У подростков-спортсменов показатели направленности на дело и на общение находятся примерно на одном уровне, т. е. не наблюдается большого разрыва между показателями направленности на дело и на общение, что можно интерпретировать как совмещение направленностей и на решение поставленных задач, и на налаживание и сохранение положительных взаимоотношений с обществом.

На следующем этапе исследования мы оценивали, какие ценностные ориентации руководят поведением подростков, включенных в субкультуру компьютерного андеграунда, и подростков-спортсменов.

Анализируя полученные данные, можно сказать, что подростки – представители компьютерного андеграунда стремятся к независимости, чтобы через познание и развитие вести продуктивную жизнь, быть эффективным в делах, честным и образованным. Эти данные соотносятся с результатами тестирования с помощью методики К. Леонгарда, где у подростков ярко выражено стремление управлять собой, планировать и честно выполнять свою деятельность, при этом сохраняя минимальные коммуникативные контакты. Также данные ценности связаны с направленностью подростка на дело, которым он занимается.

Результаты исследования ценностных ориентаций подростков, профессионально занимающихся спортом, показали, что для

них ценным является стремление к активной, здоровой и свободной жизни, т. е. они стремятся к эмоциональной насыщенности жизни, придерживаются здорового образа жизни, стремятся к самостоятельности, независимости в суждениях и поступках. Также для подростков ценно уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе и отсутствие материальных затруднений. Для реализации терминальных ценностей подростки-спортсмены выбирают следующие цели-средства: смелая, независимая и решительная позиция относительно наиболее важных вопросов, жизнерадостность и чувство юмора, чувство долга, умение держать свое слово, умение настоять на своем, не отступать перед трудностями.

Для определения статистической связи между ценностями подростков двух групп испытуемых мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Были получены следующие показатели: терминальные ценности $r = 0,247$, инструментальные ценности $r = 0,328$, чем выше показатель корреляции, тем сильнее связь между признаками, тем ближе друг к другу распределение рангов. На основе полученных данных можно сделать вывод, что ранжирование ценностных ориентаций представителями компьютерного андеграунда и подростками-спортсменами тесно не связано, т. е. имеются значительные расхождения в ранжировании подростками списков терминальных и инструментальных ценностей.

Результаты исследования особенностей межличностного общения по методике Т. Лири у группы подростков компьютерного андеграунда не выходят за рамки нормы, но наблюдается соотношение доминирования с агрессивностью (вернее сказать, умеренное проявление доминирования сочетается с умеренным уровнем агрессивности).

У подростков-спортсменов стремление к авторитарности при выраженной дружелюбности и альтруистичности. Данные показатели можно интерпретировать как энергичность, успешность в делах, самоуважение и при этом стремление к сотрудничеству и инициативность в достижении целей группы, а также стремление быть в центре внимания, заслужить признание и любовь окружающих.

Статистически значимые различия по

методике Т. Лири получены по следующим показателям: авторитарный тип отношений $U_{\text{Эмп}} = 7 < U_{\text{Кр}} = 9, p \leq 0,01$; дружелюбный тип отношений $U_{\text{Эмп}} = 8 < U_{\text{Кр}} = 9, p \leq 0,01$, что подтверждает выраженность авторитарного и дружелюбного типа межличностных отношений у подростков-спортсменов.

Исследование стрессоустойчивости личности подростков по методике Н. В. Киршевой и Н. В. Рябчиковой показало, что стати-

стически значимых различий обнаружено не было, что можно интерпретировать, как примерно схожий (средний) уровень стрессоустойчивости у испытуемых обеих групп. Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о достаточно адекватном уровне реагирования на стресс у подростков, включенных и не включенных в виртуальную субкультуру компьютерного андеграунда.

Заключение

Проведенное исследование выявило, что существуют значимые различия между психологическими особенностями подростков, включенных в виртуальную субкультуру, и подростков, не включенных в нее.

Подростки, включенные в виртуальную субкультуру компьютерного андеграунда,

отличаются замкнутостью, стремлением к уединению, настороженностью в реальном общении с людьми и в то же время аккуратностью, умением решать поставленные задачи, отдачей делу, которым они занимаются, а подростки-спортсмены обладают противоположными психологическими качествами.

Библиографический список

1. Александрова Е. А. Самоопределение подростков в молодежных субкультурах // Школьные технологии. – 2000. – № 5. – С. 96–108.

2. Войсунский А. Е. Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете. – М.: Можайск-Терра, – 2000. – С. 100–131.

3. Кузнецова Ю. М., Чудова Н. В. Психология жителей Интернета. – М.: Ленанд, 2015. – 224 с.

4. Лимов В. В. Влияние молодежной субкультуры на подростков // Дополнительное образование и воспитание. – 2007. – № 5. – С. 49–53.

5. Поляков С. Н. Современные молодежные субкультуры [Электронный ресурс] // Первый психологический портал г. Пятигорска. – 2013. – 4 ноября. – URL: <http://5psy.ru/obrazovanie/sovremennie-molodejnie-subkulturi.html> (дата обращения: 05.10.2016)

6. Резухина Е. В. Подростковые и молодежные

субкультуры: психологический аспект [Электронный ресурс] // Валеоцентр. – 2011. – 2 ноября. – URL: http://www.valeocentre.ru/12_9.html (дата обращения: 02.10.2016).

7. Соколова-Сербская Л. Молодежные субкультуры // Социальная педагогика. – 2008. – № 4. – С. 86–89.

8. Туркатенко А. Молодежные субкультуры сегодня: попытка энциклопедии // Знание – сила. – 2007. – № 1. – С. 59–64.

9. Чернавский А. Анализ формирования компьютерного андеграунда в контексте современной киберкультуры // Компьютерная преступность и кибертерроризм: сборник научных работ. Выпуск 2. – Запорожье, 2004. – С. 58–65.

10. Jenks C. Subculture: the fragmentation of the social. – London; Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2005. – X. – 158 p.

Поступила в редакцию 05.10.2016

Hutoryanskaya Tatyana Valentinovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics, Saratov State University, dialogus1@yandex.ru, Saratov

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE TEENAGERS INCLUDED AND NOT INCLUDED IN VIRTUAL SUBCULTURE

Abstract. Results of a theoretical and empirical research psychological features of the teenagers included and not included in virtual subculture of a computer underground are stated. It is shown that the teenagers included in virtual subculture differ in isolation, aspiration to a privacy, vigilance in real communication with people, and at the same time accuracy, ability to solve objectives, complete

return to case in which it is engaged and teenage athletes have opposite psychological qualities. Results of the empirical research executed on selection of teenagers of the city of Saratov are provided (1 group – $n = 30$, 14–17 years, the Internet users of teenage age including themselves in virtual subculture of a computer underground; The 2nd group – $n = 30$, 14–17 years, the teenagers who are professionally playing sports (volleyball section)) using diagnostic tools: technique “Research of accentuation of nature (K. Leongard, S. Shmishek’s modification)”; technique “Research of an orientation of the personality (B. Bass)”; technique “Studying of valuable orientations (M. Rokich)”; technique “Studying of features of interpersonal communication (T. Leary)”, technique “Determination of resistance to stress of the personality (N.V. Kirsheva, N.V. Ryabchikov)”. It is established that there are significant distinctions between psychological features of the teenagers included in virtual subculture and psychological features of the teenagers who aren’t included in virtual subculture. The applied aspect of the researched problem can be realized in consulting practice of educational psychologists and other specialists.

Keywords: psychological features; teenagers; virtual subculture; inclusiveness; not an inclusiveness.

References

1. Aleksandrova, E. A., 2000. Samoopredelenie podrostkov v molodezhnyx subkul'turax [Self-Determination of adolescents in youth subcultures]. Shkol'nye tehnologii [School technologies], 5, pp. 96–108. (in Russ.).
2. Voiskounsky, A. E., 2000. Fenomen zavisimosti ot Interneta [The Phenomenon of dependence on the Internet]. Gumanitarnye issledovaniya v Internete [Humanitarian research on the Internet]. Moscow: Mozhaisk-Terra Publ., pp. 100–131 (in Russ.).
3. Kuznetsov, Yu. M., Chudova, N. V., 2015. Psixologija zhitelei Interneta [The psychology of the inhabitants of the Internet]. Moscow: Lenand Publ., 224 p. (in Russ.).
4. Limb, V. V., 2007. Vliyanie molodezhnoi subkul'tury na podrostkov [Influence of youth culture on adolescents]. Dopolnitel'noe obrazovanie i vospitanie [Additional education], 5, pp. 49–53 (in Russ.).
5. Polyakov, S. N., 2013. Sovremennye molodezhnye subkul'tury [Modern youth culture]. Pervyi psichologicheskii portal g. Pjatigorska [Psychological First portal of the city of Pyatigorsk]. November 4 [online]. Available at: <http://5psy.ru/obrazovanie/sovremennie-molodejnie-subkulturi.html> (Accessed 05 October 2016). (in Russ.).
6. Risuhina, E. V., 2011. Podrostkovye i molodezhnye subkul'tury: psixologicheskij aspekt [Adolescence and youth subculture: the psychological aspect]. Valeocentr [Velocentr]. November 2 [online]. Available at: http://www.valeocentre.ru/12_9.html (Accessed 02 October 2016) (in Russ.).
7. Sokolova-Serbskaya, L. 2008. Molodezhnye subkul'tury [Youth subculture]. Social'naja pedagogika [Social pedagogy], 4, pp. 86–89 (in Russ.).
8. Turkatenko, A., 2007. Molodezhnye subkul'tury segodnja: popytka enciklopedii [Youth subculture today: the attempt of the encyclopedia]. Znanie – sila [Knowledge – force], 1, pp. 59–64. (in Russ.).
9. Chernavsky, A., 2004. Analiz formirovaniya komp'yuternogo andegraunda v kontekste sovremennoj kiberkul'tury [Analysis of the formation of the computer underground in the context of contemporary cyberculture]. Komp'yuternaja prestupnost' i kiberterrorizm. Sbornik nauchnyh rabot. Vypusk 2 [Computer crime and cyberterrorism: the collection of scientific works. Issue 2]. Zaporozhye, pp. 58–65 (in Russ.).
10. Jenks, C., 2005. Subculture: the fragmentation of the social. London; Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, X, 158 p.

Submitted 05.10.2016

Шамшикова Ольга Александровна

Кандидат психологических наук, зав. кафедрой общей психологии и истории психологии, профессор, Новосибирский государственный педагогический университет, shamol56@rambler.ru, Новосибирск

Белашина Татьяна Валентиновна

Старший преподаватель кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, tatyanelashina@mail.ru, Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ И ГНЕВА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ВЫБОРКИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ И КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА)

Аннотация. В статье актуализирована проблема особенностей эмоциональной сферы человека на примере переживания эмоции гнева. Представлен краткий теоретический обзор основных подходов к изучению гнева в психологии с первых упоминаний до настоящего времени. Приведены результаты эмпирического исследования степени выраженности изучаемых параметров агрессии и гнева в каждой группе испытуемых: у студентов-психологов (ЭГ-1) и курсантов военного вуза (ЭГ-2). Осуществлена оценка достоверности различий в проявлении параметров гнева и агрессии в каждой группе. Показано, что респонденты ЭГ-1 склонны к более открытому и спонтанному проявлению агрессии и гнева. При этом они обладают достаточно сформированными навыками саморегуляции собственного поведения и действий. Для респондентов ЭГ-2 свойственно проявление контроля и подавления проявлений гнева вовне, что может быть обусловлено спецификой профессиональной направленности.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная сфера, агрессия, гнев, диагностика.

Эмоции человека составляют богатство его внутренней психической реальности. Мир эмоций и их многочисленные промежуточные оттенки являются способом реагирования личности на события и ситуации окружающего мира. Эмоции тесно взаимосвязаны друг с другом и представляют собой целостную систему. Одна эмоция сменяется другой, потом третьей, третья порождает первую.

Как отмечает В. А. Барабанщиков, «эмоциональная сфера отличается многообразием, а появление и формирование собственно человеческих эмоций и чувств... возможны только в контексте социальной жизни. Развитие эмоциональной сферы проходит длительный путь от аффективных реакций примитивных животных до высших человеческих чувств, включающих в себя отношения к другим людям» [2, с. 21].

Одной из недостаточно изученных эмоций является эмоция гнева. Интерес к феномену гнева появляется уже в классической психологии как попытка проникнуть в истоки его возникновения и переживания, описать способы проявления, выражения, объяснить его психологическую природу.

Г. Ланге уделяет пристальное внимание

тому, как физиологически переживается гнев. Он отмечает, что «природа эмоций коренится в физиологическом субстрате как источнике “движений души”. Воздействуйте на физиологию – и эмоция исчезнет» [4, с. 124]. В различных психологических практиках регуляции эмоциональной жизни человека этот подход в той или иной мере реализуется до настоящего времени.

В бихевиоризме, начиная с исследований Дж. Уотсона, гнев считался врожденной эмоцией, способом реагирования на ограничение движений. Это нашло свое отражение в теории агрессии. Эта теория, в отличие от теорий инстинктивного происхождения агрессии и гнева, рассматривала наличие помех на пути реализации побуждения как условие возникновения спровоцированного направленного агрессивного поведения [4].

В современной психологии эмоция гнева активно изучалась К. Изардом, который рассматривал источники физиологически и психологически переживаемого гнева в наличии препятствий тому, что человек намерен сделать. Во-первых, в качестве препятствий могут выступать помехи, правила, законы или собственная неспособность осуществить

необходимое действие. Во-вторых, причины возникновения гнева по отношению к кому-либо, могут быть связаны с проявлением реакции на личные оскорбления, повседневные фрустрации, обман, принуждение сделать что-то против желания. Низкий уровень переживаемого гнева человек способен тормозить в течение длительного времени, однако это связано с нанесением серьезного вреда здоровью и риском прорыва спонтанных агрессивных реакций [4].

Т. Рибо отмечает, что гнев часто проявляется в качестве протеста, побуждая человека к нападению на обидчика. Попытки сдерживать гнев приводят к переживанию зависти, обиды, ненависти, желанию отомстить. Т. Рибо убежден, что гневливость является чертой характера, которая обусловлена генетически. Гневливые лица больше других предрасположены к частому переживанию гнева [5].

Уже с самого раннего возраста у детей можно наблюдать проявление агрессии и гнева в виде импульсивных приступов, упрямства, сопровождаемых криком, «брыканием», кусанием, драчливостью. Причиной такого поведения является блокирование желаний или намеченной программы действий в результате применения воспитательных воздействий. В процессе социализации проявление гневных чувств происходит все реже и уже взрослеющий ребенок научается их контролировать и прорабатывать или подавлять [4].

В исследованиях Р. Сирса, Е. Маккоби и К. Левина показано, что «гнев представляет собой попытку регулирования процесса контактирования в поле и направлен не на сохранение симбиотических отношений, а на поддержание границы контакта индивида со средой... Гнев выступает реакцией на ситуацию угрозы и соответствует твор-

ческому приспособлению, при котором является маркером нарушения границы контакта или фрустрации какой-либо потребности. При этом сила возникающего аффекта у индивида является производной от степени агрессии по отношению к его границам или важности фрустрированной потребности» [6, с. 63].

Социальная ситуация развития в раннем юношеском возрасте состоит в том, что общество ставит перед молодым человеком множество жизненно важных задач, направленных на осуществление профессионального самоопределения, причем не только во внутреннем плане в виде мечты, намерения кем-то стать в будущем, но и в плане реального выбора [1]. Как указывает Н. П. Фетискин, неверно осуществленный профессиональный выбор впоследствии может проявиться в недостаточной успешности учащихся в процессе профессионально-ориентированной вузовской подготовки [7].

«Вместе с тем продолжается процесс развития самосознания, открытие себя как неповторимой индивидуальности и социального мира, в котором предстоит жить» [1, с. 356]. Обращенные к себе в процессе самоанализа, рефлексии вопросы чаще носят мировоззренческий характер, становясь элементом социально-нравственного или личностного самоопределения.

Г. С. Абрамова отмечает, что «в юношеском возрасте, в силу эмоциональной нестабильности, особенно сильна подверженность фрустрациям, и, как следствие, их переживание с разнообразными эмоциональными реакциями» [1, с. 370]. Одной из таких реакций является проявление гнева. В рамках данной статьи представлен фрагмент диссертационного исследования особенностей проявления и контроля гнева в юношеском возрасте.

Методика и организация исследования

Эмпирическое исследование проводилось на базе Новосибирского государственного педагогического университета и Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И. К. Яковлева МВД России. Выборку исследования составили студенты 2–4-го курсов факультета психоло-

гии – ЭГ-1 ($N = 56$) и курсанты 2–4-го курсов военного института – ЭГ-2 ($N = 50$). Всего в исследовании приняли участие 106 человек в возрасте от 18 до 23 лет.

Для исследования выраженности агрессии и гнева использовался следующий диагностический инструментарий: Фрай-

бургский опросник исследования факторов агрессии (FAF) (R. Hampel, H. Selg, 1975), в адаптации О. А. Шамшиковой, Т. В. Белашиной (2010) [11]; опросник А. Басса – А. Дарки в адаптации А. К. Осницкого; опросник «Оценка проявлений гнева» (STAXI-2) Ч. Д. Спилбергера, в адаптации О. А. Шамшиковой, Т. В. Белашиной (2015) [12].

Проведенное нами эмпирическое исследование проходило в три этапа.

На первом этапе работы была проведена диагностика исследуемой выборки отобраным банком диагностических методик.

На втором этапе работы проводился сравнительно-сопоставительный анализ данных по двум группам испытуемых с использованием непараметрического критерия U-Манна-Уитни.

На третьем этапе осуществлялся анализ полученных данных и их последующая интерпретация.

Результаты исследования и их обсуждение

Для исследования особенностей проявления агрессии и гнева у испытуемых нами была проведена оценка достоверности различий в исследуемых параметрах. Достоверность различий в уровне выраженности

переменных агрессии и гнева оценивалась при помощи статистического U-критерия Манна-Уитни, предназначенного для сравнения двух независимых выборок. Полученные результаты представлены в таблице.

Таблица

Расчет достоверности различий по исследуемым параметрам у испытуемых по двум группам с использованием U-критерия Манна-Уитни

Наименование шкал**	Среднее значение		U-критерий Манна-Уитни	p-level
	ЭГ-1	ЭГ-2		
Состояние гнева* (S-Ang)	33,8	60,8	415	0,000
Рассерженность (S-Ang/F)	60,2	34,4	445	0,000
Вербальное выражение гнева (S-Ang/V)	53,8	39,5	702	0,001
Физическое выражение гнева (S-Ang/P)	41,7	51,2	810	0,01
Гнев как черта (T-Ang)	32,2	62,7	337	0,000
Гневливость (T-Ang/T)	59	35,3	490	0,000
Гнев как способ реагирования (T-Ang/R)	62,9	32,1	332	0,000
Контроль проявления гнева вовне (AC-O)	30,3	65,1	240	0,000
Выражение гнева вовне (AX-O)	29,3	66,2	193	0,000
Контроль гнева внутри (AC-I)	63,6	24,5	143	0,000
Подавление гнева (AX-I)	58,9	30,2	377	0,000
Физическая агрессия	26,9	69,2	70	0,000
Косвенная агрессия	34,6	59,8	457	0,000
Раздражительность	36,1	57,9	533	0,000
Негативизм	64,8	23	83	0,000
Обида	38,5	55,1	654	0,003
Индекс агрессивности	29	66,7	176	0,000
Индекс враждебности	38,2	55,6	632	0,002
Спонтанная агрессия	25,5	71	244	0,003
Возбудимость	32,3	62,6	341	0,000
Торможение агрессии	59,8	29,1	333	0,000

Примечание:

* – полужирным шрифтом в тексте выделены суммарные шкалы по опроснику «Оценка проявлений гнева»;

** – в таблице представлены исследуемые параметры, по которым в процессе статистической обработки данных были установлены достоверные различия.

Анализ полученных данных показал, что для респондентов ЭГ-1 (студенты) более характерно переживать состояние рассерженности по отношению к другим людям и ситуациям, они склонны выражать свои мысли, чувства, эмоции с помощью речевой агрессии. Причинами такого поведения могут служить недовольство, несогласие или противоречивое отношение человека к сложившейся ситуации. Проявления гнева могут являться привычным способом реагирования в ситуациях фрустрации или неопределенности.

Также респондентам свойственно проявлять немотивированное поведение, выражающееся в действиях, намеренно противоположных требованиям и ожиданиям других индивидов или социальных групп. Нежелание подвергаться воздействиям других людей, вызванное не логикой выполнения собственных задач, но отрицательным к ним отношением, обусловлено действием психологической защиты в ответ на воздействия, противоречащие внутренним смыслам субъекта. Можно сказать, что испытуемые ЭГ-1 более свободны и спонтанны в проявлении всего спектра агрессивных эмоций.

При этом респонденты обладают достаточно устойчивыми навыками саморегуляции собственного поведения и действий, что проявляется в способности контролировать внешние проявления гнева или подавлять его.

Респонденты ЭГ-2 характеризуются состоянием переживания гнева в различных

ситуациях, что может проявляться в использовании физической силы против другого лица, раздражительности, враждебности, повышенной возбудимости. При этом у респондентов достаточно хорошо развиты навыки контроля проявления и выражения гнева вовне. Можно предположить, что это обусловлено спецификой учебного заведения и будущей профессиональной деятельностью. Прямое проявление гневных эмоций не санкционировано, курсант должен подчиняться Уставу и приказам командира, несмотря на собственное отношение к ситуации. И, вероятно, проявления гнева вовне возможны в ситуациях реализации разнообразных форм физической активности.

Таким образом, проведенное нами исследование показало, что существуют различия в проявлении агрессии и гнева у респондентов ЭГ-1 и ЭГ-2.

Как отмечает Г. С. Абрамова, «личностное и профессиональное развитие курсанта опирается на субъективный опыт – самопознание, самооценку своих способностей и опыт субъекта деятельности – знание собственных регулятивных возможностей, наиболее эффективных способов и приемов деятельности» [1, с. 382]. К моменту выпуска из образовательного учреждения у курсанта военного вуза должно сформироваться представление о своем дальнейшем профессиональном пути, желание продолжать движение в выбранном направлении, выдержка и способность к саморегуляции своего поведения и деятельности [3].

Библиографический список

1. *Абрамова Г. С.* Возрастная психология. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 672 с.
2. *Барабаничиков В. А.* Экспрессии лица и их восприятие. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 341 с.
3. *Большунова Н. Я., Оспенников С. В.* Значение ценностно-смысловой основы личности в актуализации личностного роста офицера внутренних войск МВД России // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 4. – С. 136–143.
4. *Изард К. Э.* Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2011. – 461 с.
5. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
6. *Рибо Т.* Болезни личности. Опыт исследования. – М.: АСТ, 2001. – 400 с.
7. *Фетискин Н. П.* Творческая направленность в самореализации учащихся // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. – 2013. – № 2. – С. 62–65.
8. *Фурманов И. А.* Социально-психологические проблемы поведения: Курс лекций для студентов отделения психологии. – Минск: БГУ, 2004. – 91 с.
9. *Шамишкова О. А., Белашина Т. В.* Адаптация фрайбургского опросника исследования факторов агрессии (FAF) // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 6 (25). – С. 212–217.
10. *Шамишкова О. А., Белашина Т. В.* Психометрический анализ опросника «Оценка проявлений гнева»

- (STAXI-2) Ч. Д. Спилбергера // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 6 (55). – С. 269–273. 12. *Spilberger Ch. D. STAXI-2: State – Trait Anger Expression Inventory-2.* – New York: Hemisphere, 1999. – 98 p.
11. *Hampel R., Selg H. FAF: Fragebogen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren.* – Gottingen, 1980. – 126 p.

Поступила в редакцию 12.09.2016

Shamshikova Olga Alexandrovna

Cand. Sci. (Psychol.), Head of the Department of general psychology and history of psychology, Prof., Novosibirsk State Pedagogical University, shamol56@rambler.ru, Novosibirsk

Belashina Tatiana Valentinovna

Senior lecturer of the Department of general psychology and history of psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, tatyanelashina@mail.ru, Novosibirsk

**FEATURES AGGRESSION AND ANGER IN ADOLESCENCE
(BASED ON THE SAMPLE PSYCHOLOGY STUDENTS
AND CADETS OF MILITARY HIGH SCHOOL)**

Abstract. The article features actualized the problem of emotional sphere of human experience on the example of the emotion of anger. A brief overview of the main theoretical approaches to the study of anger in psychology from the first references to the present. The results of an empirical study investigated the severity of aggression and anger parameters in each group of subjects: psychology students and the military high school students. The estimation of the significance of differences in the manifestation of anger and aggression parameters in each group. It is shown, that the respondents Group 1 tend to be more open and spontaneous acts of aggression and anger. At the same time, they have sufficiently developed skills of self-control of their own behavior and actions. For respondents Group 2 expression is peculiar to control and suppress the manifestations of anger outward, which may be due to the specific professional orientation.

Keywords: emotions, emotional sphere, aggression, anger, diagnostics.

References

1. Abramova, G. S., 2005. *Vozrastnaya psixologiya [Age-related psychology].* Moscow: Akademiya Publ., 672 p. (in Russ.).
2. Barabanshnikov, V. A., 2012. *E'kspressii lica i ix vospriyatie [The expression of the face and their perception].* Moscow: Institut psixologii RAN Publ., 341 p. (in Russ.).
3. Bolshunova, N. Y., Ospennikov, S. V., 2015. *Znachenie cennostno-smyslovoj osnovy lichnosti v aktualizacii lichnostnogo rosta oficera vnutrennix vojsk MVD Rossii [The value of value-semantic basis of personality in the actualization of personal growth officer of Interior Ministry troops Russia].* *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal]*, 4, pp. 136–143 (in Russ., abstr. in Eng.).
4. Izard, K. E., 2011. *Psixologiya e'mocij [Psychology of emotions].* Saint Petersburg: Piter Publ., 461 p. (in Russ.).
5. Ilyin, E. P., 2001. *E'mocii i chuvstva [Emotions and feelings].* Saint Petersburg: Piter Publ., 752 p. (in Russ.).
6. Ribo, T., 2001. *Bolezni lichnosti. Opyt issledovaniya [Personality Diseases. Previous studies].* Moscow: AST Publ., 400 p. (in Russ.).
7. Fetiskin, N. P., 2013. *Tvorcheskaya napravlennost' v samorealizacii uchashhixsya [Creative orientation of students in self-realization].* *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova [Journal P. G. Demidov Yaroslavl State University]*, 2, pp. 62–65 (in Russ.).
8. Furmanov, I. A., 2004. *Social'no-psixologicheskie problemy povedeniya: Kurs lekcij dlya studentov otdeleniya psixologii [Socio-psychological behavior problems: A course of lectures for students of psychology department].* Minsk: BSU, 91 p. (in Russ.).
9. Shamshikova, O. A., Belashina, T. V., 2010. *Adaptaciya frajburgskogo oprosnika issledovaniya faktorov agressii (FAF) [Adaptation Freiburg questionnaire study aggression factor (FAF)].* *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya [The world of science, culture and education]*, 6 (25), pp. 212–217 (in Russ., abstr. in Eng.).
10. Shamshikova, O. A., Belashina, T. V., 2015. *Psixometricheskij analiz oprosnika "Ocenka proyavlenij gneva" (STAXI-2) Ch. D. Spilbergera [Psy-*

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

- chometric analysis of the questionnaire “Evaluation of the manifestations of anger” (STAXI-2) Ch. D. Spielberger]. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya [The world of science, culture and education], 6 (55), pp. 269–273 (in Russ., abstr. in Eng.).
11. Hampel, R., Selg, H., 1980. FAF: Fragebogen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren. Gottingen, 126 p.
12. Spielberger, Ch. D., 1999. STAXI-2: State – Trait Anger Expression Inventory-2. New York: Hemisphere, 98 p.

Submitted 12.09.2016

*Яковлева Мария Григорьевна**Аспирант, Московский педагогический государственный университет, petrinamg@mail.ru, Москва*

ОСОБЕННОСТИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА, ОПОСРЕДУЮЩИЕ УХОД МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ В ДЕСТРУКТИВНЫЕ СЕКТЫ

Аннотация. Социально-педагогическая виктимология рассматривает возраст как некий антропологический контекст, в рамках которого личность может столкнуться с различными опасностями, угрожающими ее развитию и целостности. В статье рассматриваются особенности юношеского возраста, предрасполагающие молодых людей к уходу в контркультурные организации, в частности – секты деструктивной направленности. Актуальность обращения к данной проблеме объясняется заинтересованностью лидеров контркультурных организаций в вербовке, в первую очередь, молодых, дееспособных лиц. Поскольку западные ученые столкнулись с проблемой деструктивного сектантства хронологически раньше, нашей целью стал анализ основных зарубежных исследований, в первую очередь американских и канадских психологов и педагогов, посвященных причинам ухода молодежи в одиозные культы. Возрастные особенности, такие как страх отвержения со стороны сверстников, растущая сексуальность, проблемный характер взаимоотношений со взрослым миром, юношеский максимализм, активное формирование мировоззрения, симпатия к альтернативной религиозности не являются строгим условием ухода молодых людей в деструктивные секты, однако рассматриваемые характеристики позволяют по-новому взглянуть на данный период онтогенеза как один из наиболее уязвимых с точки зрения формирования девиаций религиозной жизни.

Ключевые слова: социализация, контркультурная организация, диссоциальное воспитание, деструктивная секта, юношеский возраст.

Социализация человека протекает в различных условиях, некоторые из которых оказывают неблагоприятное, пагубное воздействие на его развитие. Мощным фактором инверсий процесса социализации могут выступать различные контркультурные организации, реализующие практики диссоциального воспитания, т. е. целенаправленного формирования антисоциального сознания и поведения у своих членов [1, с. 439]. К числу таких организаций относятся различные криминальные и тоталитарные сообщества: маргинальные субкультуры, националистические партии, экстремистские движения, деструктивные секты и т. п. Несмотря на существующее многообразие, все подобные сообщества объединяет их противостояние устоявшимся социальным нормам. В свою очередь, ответный прессинг или недоверие со стороны общества содействует сплачиванию границ внутри самой группы. В результате контркультурные организации, как правило, оказываются полностью или относительно закрытыми движениями, где их лидерам легко манипулировать и вершить насилие над своими последователями. При этом они всегда спекулируют на человеческих потребностях и «высоких идеях», как

то: борьба с несправедливостью, преодоление социального неравенства, личностное совершенство, духовный рост и т. д. Ярким примером в данном случае выступают деструктивные секты. Поскольку термин «секта» допускает разночтения, сразу поясним, что в настоящей статье под деструктивными сектами понимаются религиозные или квазирелигиозные организации, членство в которых оказывает травмирующее влияние на физическое, психологическое и социальное развитие входящих туда людей. Последователем таких групп человек может стать практически в любом возрасте, но основной акцент их лидеры делают на молодых, дееспособных людях в возрасте от 16 до 25 лет. Разумеется, сам возраст не является строгим условием членства в контркультурной организации, однако некоторые возрастные особенности могут косвенно содействовать предрасположенности юношей и девушек к уходу в деструктивные секты. Исходя из этого, мы поставили цель представить характеристику юношеского возраста как фактора предрасположенности к членству в контркультурных сектах. В качестве *ведущего метода исследования* мы избрали теоретический анализ зарубежных работ,

посвященных причинам сектантства в молодежной среде. *Практическая значимость настоящей* статьи выражается в том, что характеристика соответствующих психолого-возрастных особенностей старшеклассников и студентов позволяет глубже проникнуть в понимание причин ухода молодежи в одиозные культы и служит теоретической основой для построения адекватных психолого-педагогических программ по профилактике культовой зависимости и религиозного экстремизма.

Условной границей юношеского возраста мы примем жизненный отрезок от 16 до 25 лет. Как известно, обозначенный период онтогенеза является временем перехода человека от детства ко взрослости. Зачатки этого сложного процесса можно обнаружить уже в отрочестве (11–15 лет), однако подлинное вхождение молодого человека во взрослый мир происходит именно в период его юности. Потребность в принадлежности, будучи базовой личностной потребностью, с особенной силой актуализируется в это время, поэтому конфликты и отвержение со стороны сверстников переживаются юношами и девушками крайне остро. По замечанию М. Сингер, уязвимыми к сектантской вербовке часто оказываются молодые люди, страдающие от глубокого чувства одиночества. В реалиях американской действительности эта проблема обостряется в период перехода тинэйджеров из старших классов в колледж, выхода на работу, переезда на новое место жительства (например, в студенческий кампус) и, как следствие, влечет за собой чувство потерянности и страха перед грядущей взрослой жизнью [9]. Канадский психиатр Сол Левайн также обнаружил, что многие юноши и девушки до вступления в культ не имели опыта глубоких, доверительных отношений со сверстниками, в которых они могли бы пробовать, изучать, быть откровенными, осваивать и обнажать души друг перед другом [6]. Потребность в интимно-личностном общении таких молодых людей остается неудовлетворенной. Поэтому желание ощутить сопричастность к группе не только стимулирует их к членству в культе, но и прочно удерживает внутри такой организации. Не случайно известный социальный психолог и автор знаменитого «Стэнфордского тюремного эксперимен-

та» Ф. Зимбардо подчеркивает тот факт, что потребность человека в принадлежности может быть сильнее, чем попытки группы сделать его своим членом: «Групповое давление выступает одной из социальных сил, которая заставляет людей, особенно тинэйджеров, делать поразительные вещи – все что угодно, лишь бы обрести принадлежность к группе. Однако поиск так называемого “внутреннего круга” заложен внутри нас самих. Сила группового давления невозможна без личного желания того, чтобы ОНИ захотели принять ТЕБЯ. Ради этого люди готовы страдать от болезненных и унижительных посвящений в братства, секты, социальные клубы и армию. ...Когда человек нуждается в принятии, страх отвержения подавляет его инициативу и делает зависимым» [11, с. 259].

Юность является также временем растущей сексуальности, что нередко используется рядом протекционистских контркультурных групп. Применительно к современным сектам важно отметить, что сексуальная жизнь их последователей довольно разнообразна. В зависимости от характера идеологии или учения она может приобретать форму целибата, моногамии, полигамии или промискуитета. Общины, практикующие последний вариант, формируются преимущественно из молодежи, поскольку только физически крепкие юноши и девушки способны выдерживать частые сексуальные практики, выступающие частью религиозного культа или жизни группы. Известно, что сатанинские движения используют секс в качестве тропы для пополнения своих рядов новыми членами [7]. Однако аналогичные практики встречаются и в иных сектах. Американская исследовательница деструктивных культов М. Рудин отмечает, что в 1980-х гг. лидеры движения «Дети Бога» организовывали сексуальные оргии среди своих последователей, а тщательно подготовленные молодые женщины, пользуясь своей сексуальностью, вербовали новых членов и собирали огромные денежные пожертвования в пользу секты. Этот прием получил название «счастливого крючка» или «коктельная рыбалка» [8]. В этом смысле нельзя недооценивать сексуальный мотив вступления юношей и девушек в секты, поскольку здесь они могут найти живой, одобрителный отклик на

свои вопросы и сексуальные чаяния, которые не могут или боятся обсуждать с другими людьми, поскольку проблематика взаимоотношений полов в области секса редко адекватно обсуждается в семье, школе и среде сверстников.

Ситуацию нередко осложняет проблемный характер взаимоотношений юношей и девушек со взрослым миром, и в первую очередь, с собственными родителями. Извечный конфликт «отцов и детей» с особенной силой обостряется в этот период, что неслучайно, поскольку развитие самосознания уже в отрочестве определяет формирование «чувства взрослости» – личностного новообразования, позволяющего соотносить себя с миром зрелых людей. Его последующее развитие в юности содействует психологическому, а затем и социальному отделению от родительской семьи и обретению самостоятельности. Западное общество поощряет сепарацию повзрослевших детей от родителей, что, к слову, разнится с тенденцией постсоветской России. Вместе с тем, ушедшие в секты молодые люди часто сталкиваются с проблемами в детско-родительских отношениях, заключающимися в сочетании неприятия родителей и одновременно психологической зависимости от них. Ситуация затянувшейся сепарации начинает напоминать загнивающую пуповину. С. Левайн на основании клинических наблюдений за эксадептами «Церкви объединения» обнаружил ряд схожих черт в характере их детско-родительских отношений. Ученый указывает, что такие юноши и девушки отчаянно стремятся вырасти в обществе, ставящем препятствия на пути естественных желаний молодежи. При этом они демонстрируют поразительную неспособность к отделению от своих семей и переходу во взрослую жизнь. Психологически они остаются «детьми», хотя в мечтах желают разорвать узы с родителями и получить независимость. Внешне они ведут себя сообразно возрасту, и даже проявляют бунтарство, но в этом присутствует определенное притворство. Такие молодые люди не могут жить ни с родителями, ни без них. Если раньше родительские инициативы (в религиозном, нравственном, патриотическом, эстетическом воспитании) служили для них поддержкой, то теперь все это воспринимается «искусственным» и оторван-

ым от реальности. Такие молодые люди мучаются от ощущения собственной изоляции и растерянности. В мечтах они стремятся принадлежать к некоей общности, быть успешными и не быть обязанными этим фактом родителям. Однако в призмах низкой самооценки избегают любой ответственности в принятии судьбообразующих решений. Затем в момент пика такого кризиса они встречают миссионеров того или иного культа, который предлагает им альтернативный путь к зрелости, а на деле – от нее [6, с. 11, 31–38, 46–47, 61]. Религиозная община в сознании молодых людей становится своеобразным компромиссом между отделением от родителей и одновременным пребыванием в семье, но другой, «более совершенной». Не случайно многие секты эксплуатируют семейную тематику в организации своей внутренней структуры и дают себе соответствующие имена («братство», «семья», «дети» и т. п.), что является беспроектной уловкой для вербовки молодых людей, которые ищут психологическую защиту в такой «альтернативной семье». Американский психолог Чана Ульман также заметила, что среди адептов современных сект нередко встречаются лица, в детстве страдавшие от отсутствия отцовской опеки [10, с. 183–192]. В данном случае молодые люди проецируют на лидера общины образ родительской фигуры.

Другой особенностью юношеского периода, которая косвенно может содействовать уязвимости молодых людей перед культовым вербовщиком, выступает присущий данному возрасту максимализм. Американский педагог Г. С. Блимлинг, опираясь на известную модель когнитивного развития Уильяма Перри (William G. Perry), подчеркивает, что склонность к дуалистической аргументации располагает молодых людей к уходу в радикальные религиозные группы: «Когда первокурсники сталкиваются с идеями, которые не способны объяснить привычным для них способом, они либо адаптируются к новому способу рассуждения (плюралистическому и релятивистскому), либо избегают процесса развития, жестко придерживаясь актуальной стратегии рассуждения, либо регрессируют до более примитивных форм рассуждения. Столкнувшись с неопределенностью мира, где истины относительны, некоторые студенты начинают искать убежища в сектант-

ской среде, избавляющей от необходимости принимать решения, а также снабжающей полным набором абсолютных истин и догм. Этот прием устраняет диссонанс, порожденный неопределенностью мира, и предлагает хотя утешительную, но весьма наивную реальность» [4, с. 23]. Со временем максималистское разделение мира на «черное» и «белое» сменяет зрелый взгляд, где критичность сопряжена с уважением, которое не умаляется пониманием сильных и слабых сторон окружающей действительности. Однако взросление как процесс, свойственный человеку по природе, тем не менее в личностном плане может затянуться на сколько угодно неопределенный срок.

В этом свете, казалось бы, резонно надеяться на религиозную социализацию в рамках традиционных конфессий, однако здесь могут быть свои сложности. Формирование интегрированной идентичности в подростково-юношеский период связано с явлением социальной поляризации, в рамках которой одни тинэйджеры двигаются в сторону религиозности, а другие – от нее [3, с. 151]. Если подросток делает выбор в пользу религиозной жизни, это не означает, что реализация такого выбора обязательно будет происходить в традиционных конфессиях. «Думающие» молодые люди часто намеренно стремятся выбиться из мейнстрима, т. е. того, что воспринимается популярным и массовым. Кроме того, некоторые дети верующих родителей могут испытывать антагонизм к традиционной религиозности, поскольку уклад их родительских семей может зиждиться исключительно на запретительных и императивных нормах. «Инаковость» гипотетической общины легко может стать решающим критерием в процессе выбора конфессиональной принадлежности. В этом случае религиозный андеграунд становится привлекательной нишей для таких молодых людей. Не случайно американский педагог Артур Левайн отмечает: «Вместе с падением интереса к традиционной религиозности общее развитие получают новые религии; доверие же к нормально конкурирующим социальным институтам остается низким. На этом фоне у молодежи, ищущей во что верить, возникает расположение к нетрадиционным религиям, делающим акцент на общности или ясной, четко определенной

догматике» [5, с. 98–99].

И все же формирование мировоззрения является нормативно возрастной задачей для подростков и юношей. Как справедливо отметил В. Франкл: «Поиски смысла жизни сами по себе не есть патологический феномен. Что касается молодых людей, то это – их прерогатива: не принимать как само собой разумеющееся, что в жизни есть смысл, но осмеливаться задумываться над этим» [2, с. 314–315]. Однако наличие потребности в смыслообретении, включая религиозное, еще не означает ее удовлетворения. Молодой человек, лишенный живого образца здоровой духовности, подвержен риску формирования религиозных девиаций, приобретающих форму суеверий, оккультизма, астрологии, нумерологии или сектантства.

Проведенный в статье анализ специфических особенностей юношеского возраста, опосредующих уход молодых людей в деструктивные секты, позволяет нам сделать вывод о наличии обусловленной возрастными особенностями предрасположенности людей соответствующих возрастных групп к индивидуальному духовно-нравственному поиску, выраженному, в частности, в поиске неконформистской, прогрессивной по отношению к устоявшейся в социуме ниши, предлагающей благоприятную почву для личностного роста. В связи с этим педагогам, психологам, социологам, священнослужителям и, в особенности, родителям в процессе взаимодействия с юношами и девушками следует учитывать присущий данной возрастной группе риск и обращать особое внимание на стремление молодых подопечных достичь нравственного и морального удовлетворения путем примыкания к каким-либо общностям без критической или аргументированной оценки выдвигаемых такими общностями постулатов и осознанного согласия с ними.

В научном отношении следует отметить малоизученность проблемы вовлечения российской молодежи в деструктивные секты как таковой, а также недостаточную изученность внутренней личностной мотивации, сподвигающей к духовно-нравственному поиску, и потребности в принадлежности к определенной социальной группе, существующей благодаря схожести опыта внутренних переживаний образующих ее

индивидуумов. Это позволяет говорить о необходимости новых исследований в данной области, а также о том, что учет психолого-возрастных особенностей предполагает комплексное психолого-педагогическое вмешательство при организации программ профилактики культовой зависимости. Такие программы должны включать не только информирование молодежи об опасностях деструктивных сект, но также диагностику детско-родительских отношений, гармони-

зацию дисфункциональных семейных отношений, развитие эмоциональной логики юношей и девушек, выявление проблем социальной адаптации, организацию совместной деятельности со сверстниками. В конечном счете, именно комплексный характер превентивной работы позволяет затрагивать все уровни индивидуальной уязвимости: биологический, психологический и социальный, содействуя индивидуальной безопасности и всестороннему развитию личности.

Библиографический список

1. Мудрик А. В. Социализация человека. – 3-е изд. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 624 с.
2. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
3. Beit-Hallahmi B., Argyle M. The psychology of religious behavior, belief and experience. – London, NY: Routledge, 1997. – 336 p.
4. Blimling G. S. The Involvement of College Students in Totalistic Groups: Causes, Concerns, Legal Issues, and Policy Considerations // Cults on Campus: Continuing Challenge / Edited by Marcia R. Rudin. – American Family Foundation: An International Cult Education Program Book, 1996. – P. 21–38.
5. Levine A. When dreams and heroes died: a portrait of today's college student. San Francisco: Jossey-Bass, 1980. – 157 p.
6. Levine S. Radical Departures: Desperate Detours to Growing Up. – NY: Harcourt Brace Jovanovich, 1986. – 216 p.
7. Ndirangu J. M. Youth in Danger: A Handbook for Teachers, Students, Parents, Pastors and Community Workers. – Nairobi: Uzima Press, 2000.
8. Rudin M. Women, Elderly, and Children in Religious Cults // Cultic Studies Journal: A Journal on Cults and Manipulative Techniques of Social Influence. – 1984. – Vol. 1, no. 1. – P. 7–19.
9. Singer M. T. Cults in our midst. The continuing fight against their hidden menace. – Jossey-Bass, 2003. – 368 p.
10. Ullman C. Cognitive and emotional antecedents of religious conversion. // Journal of Personality and Social Psychology. – 1982. – Vol. 43(1). – P. 183–192.
11. Zimbardo P. G. The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil. – NY: Random House Trade Paperbacks, 2008. – 576 p.

Поступила в редакцию 13.09.2015

Yakovleva Maria Grigoryevna

Postgraduate Student, Moscow Pedagogical State University, petrinamg@mail.ru, Moscow

PECULIARITIES OF YOUTH THAT DETERMINE DESTRUCTIVE CULT-INVOLVEMENT

Abstract. The article discusses peculiarities of youth (fear of rejection, growing sexuality, problematic character of relationships with adults, youthful maximalism, active formation of worldview, sympathy for the alternative religiosity) that determine involvement in counterculture organizations in particular destructive cults. The material will be useful for teachers, psychologists of education and parents of students.

Keywords: socialization, counterculture organization, dissocial education, destructive cults, youth.

References

1. Mudrik, A. V., 2010. Socializaciya cheloveka [Socialization of a human]. Moscow: MPSI Publ.; Voronezh: MODEHK Publ., 624 p. (in Russ.).
2. Frankl, V., 1990. Chelovek v poiskax smysla [Man's Search for Meaning]. Moscow: Progress Publ., 368 p. (in Russ.).
3. Beit-Hallahmi, B., Argyle, M., 1997. The psychology of religious behavior, belief and experience. London, NY: Routledge Publ., 336 p.
4. Blimling, G. S., 1996. The Involvement

- ment of College Students in Totalistic Groups: Causes, Concerns, Legal Issues, and Policy Considerations. *Cults on Campus: Continuing Challenge*. American Family Foundation: An International Cult Education Program Book, pp. 21–38.
5. Levine, A., 1980. When dreams and heroes died: a portrait of today's college student. San Francisco: Jossey-Bass Publ., 157 p.
6. Levine, S., 1986. *Radical Departures: Desperate Detours to Growing Up*. NY: Harcourt Brace Jovanovich Publ., 216 p.
7. Ndirangu, J. M., 2000. *Youth in Danger: A Handbook for Teachers, Students, Parents, Pastors and Community Workers*. Nairobi: Uzima Press Publ.
8. Rudin, M., 1984. Women, Elderly, and Children in Religious Cults. *Cultic Studies Journal: A Journal on Cults and Manipulative Techniques of Social Influence*, Vol. 1, No 1, pp. 7–19.
9. Singer, M. T., 2003. *Cults in our midst. The continuing fight against their hidden menace*. Jossey-Bass Publ., 368 p.
10. Ullman, S., 1982. Cognitive and emotional antecedents of religious conversion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(1), pp. 183–192.
11. Zimbardo, P. G., 2008. *The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil*. NY: Random House Trade Paperbacks Publ., 576 p.

Submitted 13.09.2015

УДК 37.022

Черемисинова Лариса Ивановна

Доктор филологических наук, заведующий кафедрой начального языкового и литературного образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, larisa.cheremisinova@mail.ru, Саратов

Жигалина Екатерина Владимировна

Магистрант 1 курса факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, szhigalina.katya@mail.ru, Саратов

ВОПЛОЩЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Л. Н. ТОЛСТОГО В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается воплощение идей «свободной педагогики» Л. Н. Толстого в его художественном творчестве. В центре созданной Толстым системы «свободного образования» – личность учащегося и личность учителя. Автор анализирует поэтику произведений, адресованных детям, акцентирует внимание читателей на стремлении Толстого к тому, чтобы каждое детское произведение соответствовало возрасту читателя, было занимательно, интересно, понятно и доступно ему, расширяло бы его душу, развивало личность. Показывает, как взаимное проникновение и соединение художественного и педагогического дара Толстого проявились в его творчестве для детей: в «Азбуке», «Новой азбуке» и «Русских книгах для чтения». Стремление постичь неповторимость человеческой личности, проникнуть в уникальный мир души рассматривается в статье как качество, одинаково присущее Толстому-педагогу и Толстому-художнику.

Ключевые слова: Л. Н. Толстой, «свободная педагогика», развитие личности, детская литература.

Введение

Гуманизация образования, одна из самых приоритетных в настоящее время педагогических идей, предполагает уважение к человеку, веру в его разум и силы. Общее, доминирующее начало современной образовательной парадигмы – личность человека, в первую очередь, учащегося. Успешность ее реализации в современной школе предполагает концептуальное и критическое переосмысление накопленного в России исторического опыта. Достойным для изучения и размышления образцом может быть творчество и педагогическая деятельность Л. Н. Толстого, соединявшего в себе две ипостаси: художника и педагога. Эти два рода деятельности в жизни Толстого отличались завидным постоянством, устойчивостью интереса к ним писателя. Педагогические заботы Толстого наполняли его жизнь на протяжении 61 года: в 1848 г., задолго до выхода

в свет его первого литературного произведения, он занимался устройством школ в своей местности; последняя его статья о воспитании – «В чем главная задача учителя» – датирована сентябрем 1909 года.

На склоне лет, говоря о педагогике, Толстой подчеркивал: «А дело это (школа!) не то, что первой важности, а самое важное в мире, потому что все, что мы желаем, может осуществиться только в следующих поколениях» [5]. Интересен тот факт, что, опубликовав в 1872 г. «Азбуку», автор «Войны и мира» неожиданно заявил: «Это одно дело моей жизни важное» [10, с. 9]; «написав эту “Азбуку”, мне можно будет спокойно умереть» [9, с. 269]. Уходя с головой в педагогические начинания, Толстой опасался лишь того, что литературная известность помешает современникам всерьез отнестись к его новому делу.

«Свободная педагогика» Л. Н. Толстого

Основатель «свободной педагогики», Толстой исповедовал гуманистические взгляды на воспитание и образование [1]. Он считал, что «в основу образования должна быть положена свобода выбора учащимися – чему и как они хотят учиться, а не принудительно воспитывать детей в духе принятых принципов; задача учителя – следовать и развивать природу ребенка» [5]. Нормальное развитие обеспечивается, когда ребенок свободно идет тем путем, который соответствует его природе.

В центре созданной Толстым системы «свободного образования» – личность учащегося. Изучение потребностей детей и уважение к личности лежит в основе этой системы, которую справедливо называют педагогией творческой личности. Становление и развитие («увеличение», по терминологии Л. Н. Толстого) души ребенка рассматривалось великим писателем как синоним жизни и подлинного человеческого роста. В этой связи справедливым представляется утверждение, что Толстой «скорее психолог и педолог, поскольку он смог проникнуть в глубины человеческой психики и постичь тайны человеческой души, души ребенка в первую очередь, поставив его в центр педагогического процесса» [6].

Гуманистический пафос художника-педагога распространялся не только на учащихся, но и на учителей. Толстой понимал, насколько важна в процессе образования личность

учителя, в высших своих проявлениях способного постичь внутренний мир учеников, их желания, интересы, устремления, «зажечь» и увлечь их сердца, способствовать развитию их разума, возвышению и облагораживанию их душ. Главное «качество учителя», по словам Толстого, – любовь: «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он совершенный учитель» [7, с. 292].

Стремление постичь неповторимость человеческой личности, проникнуть в уникальный мир души и воплотить его в творчестве свойственно Толстому – мастеру художественного слова. Это стремление объединяет педагогическую и литературную деятельность Толстого. «Характерной и главной чертой Толстого, – отмечал автор статьи, опубликованной в 1911 году в журнале «Воспитание и обучение», посвященной памяти писателя, – явилось глубокое уважение к личности человека; этим высокогуманным чувством окрашено все его творчество. Эта проповедь уважения человеческой личности в ребенке, любви к нему лежит и в основе педагогических идей Толстого, в этом их сущность, нравственная красота» [3, с. 14].

Специфика произведений Л. Н. Толстого для детей

Взаимное проникновение и соединение художественного и педагогического дара Толстого наиболее отчетливо проявились в его творчестве для детей. Поэтика произведений, включенных Толстым в «Азбуку», «Новую Азбуку» и четыре «Русские книги для чтения», определена прежде всего тем, что они создавались для детей. «По Толстому, это означало: писать со строгим расчетом на активную реакцию ребенка, побудить к работе его мысль и чувство, привести в движение душевную жизнь, чтобы набрала силу жизнь духовная. Произведения эти ориентированы на точно понятое детское

восприятие печатного слова» [4, с. 35].

Толстой тщательно работал над своими произведениями для детей, добываясь того, чтобы они были понятными и в то же время эстетически значимыми, зрелыми созданиями. Он видел перед собой конкретных детей, изучал их психологию, особенности восприятия литературы, бытовое поведение, интересы, чаяния и именно им, этим конкретным крестьянским детям, адресовал свое творчество.

«Понятность» и высокая художественность творчества Толстого для детей восхищала многих его современников. Интере-

сен отзыв известного педагога, специалиста в области методики преподавания русского языка и литературы В. П. Острогорского, который писал после выхода в свет переработанного издания толстовской «Азбуки»: «Признаемся откровенно, что нам редко случалось находить что-либо более приспособленное к пониманию даже маленьких детей и в то же время настолько занимательное, художественное, как эти прекрасные рассказы, которые могли быть созданы только одним талантом да живым пониманием детской натуры, приобретенным лично непосредственной школьной практикой автора» [3, с. 11]. Острогорскому, теоретику эстетического воспитания, трудно отказать в отсутствии литературного вкуса, а он признавал высочайшее мастерство Толстого-художника, во многом обусловленное его педагогической практикой и «живым пониманием детской натуры» [3, с. 11].

Книги, написанные Толстым для детей, явились художественным выражением его педагогических взглядов и результатом длительных наблюдений и исследований в области детской и народной литературы. Толстой стремился воздействовать на душу ребенка, способствовать ее развитию, а такое воздействие было невозможно без соблюдения определенных правил творчества, учитывающих специфику детского восприятия литературы. С точки зрения писателя, занимательность, доступность, понятность – отличительные признаки детской литературы, основные принципы ее создания. Они последовательно реализовывались в «Русских книгах для чтения».

Занимательность – одна из основных особенностей детской литературы, так как без нее невозможно сформировать любовь к чтению. Толстой писал: «Для того, чтобы полюбить чтение, нужно было, чтобы чтение было понятно и занимательно <...>. Занимательность есть единственный признак как полезности, так и доступности» [8, с. 8]. Эта черта ставилась им в прямую зависимость от языка детской книги, поэтому оттачивание стиля занимало огромное место в его творческой лаборатории. «Работа над языком ужасная, – писал Толстой в апреле 1872 года А. А. Толстой, – надо, чтоб всё было красиво, коротко, просто и, главное, ясно» [9, с. 283]. Стремление к созданию произве-

дения «чистого», «изящного», где «не было бы ничего лишнего» потребовало от писателя невероятной взыскательности: обдумывалось и взвешивалось каждое слово. Рассказы для детей, как признавался сам автор, переделывались по десять раз [2, с. 208].

Будучи противником традиционного «воспитания», которое понималось как насилие над ребенком, Толстой считал, что в литературе для детей тоже не должно быть «насилия» в виде четко сформулированной морали. Поэтому в его произведениях нет абстрактной и навязчивой дидактики. Так, занимаясь переводом басен Эзопа, он отсекал моральные сентенции, оставляя только сам повествовательный рассказ. Это в определенной степени расширяло смысловое пространство произведения, открывало простор для размышления, неоднозначной трактовки басенных сюжетов. Однако смысловое поле каждого конкретного текста было все-таки ограничено особенностями басенного жанра (басен Эзопа – в частности), и возможности интерпретации – тоже ограничены. Мораль «просвечивала» сквозь сюжет, потому что полностью отказаться от нее Толстой не мог и не хотел. Практика яснополянской школы показала ему, что «дети любят мораль, но только умную, а не глупую» [2, с. 241].

Что имел в виду Толстой под «умной моралью», можно только предполагать. Возможно, речь шла о ненавязчивости нравочения и о том, что оно не должно быть сформулировано в тексте. «Назидательный конец, справедливо отмечает А. К. Базилевская, – в традиции детских рассказов Толстого. <...> Но все же... Толстой избегал авторского дидактического слова. Он передоверял «мораль» героям, притом чаще не в прямом выражении, а указывая, как слово влияет на их самочувствие (“плачет... сам заплакал легко стало”))» [4, с. 38].

Воспитывать, считал Толстой, можно только примером. А еще – посредством «заражения» — «умения, взволновав читателя, передать ему всю гамму чувствований и размышлений, которыми живет автор в момент создания текста <...>. Жажда «заражения» была неотделима от требования – убедить, направить читателя на верный путь в поисках истины о жизни» [4, с. 35]. С этой целью писатель подбирал близкий крестьянским детям жизненный материал и использовал весь

арсенал литературных приемов, усиливающих динамику действия. Ему важно было удержать внимание маленьких читателей, рассказать им в небольших, внешне непритягательных историях о течении жизни и ее истинных ценностях. Событийная основа прослеживается у Толстого даже в жанре рассуждений.

Ориентация на детское восприятие привела писателя к некоторому противоречию: с одной стороны, он проповедник «свободной» педагогики, противник всякого принуждения и навязывания «взрослой» точки зрения в какой бы то ни было форме (даже художественной). С другой стороны, его проза для детей по преимуществу нраво-

чительна, знакомство с нею предполагает проникновение в подтекст и «вычитывание» скрытого назидательного смысла.

Впоследствии, в конце 1870-х и в 1880-е годы, «педагогическое», «учительное» начало постепенно стало доминирующим в личности Толстого, проникло и в сферу его художественного творчества, которое все в большей степени выполняло проповеднические функции. «Толстой отражает заложенное свыше в человеческую душу желание подняться над собой, – отмечает И. Б. Мардов. – Вся проповедь Льва Толстого направлена на то, чтобы пробудить в человеке стремление к вершинам жизни» [11, с. 9].

Заключение

Грандиозна была задача Толстого-писателя – создание целой детской литературы, альтернативной существующей в России. Он выполнил ее по-своему, как выполнял по-своему все, за что брался в жизни. Толстому хватало силы и могущества духа, чтобы идти против течения, против общепринятого, закостеневшего, устоявшегося. Он уходил от всего, что грозило его остновить.

«Русские книги для чтения», соединившие художественный и педагогический дар Толстого, давали ответ на значимые для развития детской литературы XIX века вопросы: возможна ли литература, специально предназначенная для детей, не потеряет ли она вследствие «заданности», ориентации на определенный возраст свойств высокого

искусства, какими качествами должна обладать литература для детей? В лучших своих произведениях Толстой показал «двуадресность» детской книги, при которой читатели разного возраста открывают в тексте доступные им смысловые пласты.

Трудно преувеличить значение литературы в формировании личности ученика. Особенно когда речь идет о младшем школьном возрасте, которому свойственна наивная вера в истинность художественного слова. Сохранить эту веру, эту непосредственность и свежесть детского восприятия, не разрушить его эмоциональности и целостности – во власти искусного учителя, который сам тонко чувствует эстетическую природу литературы и может открыть ее своим ученикам. Таким учителем, по-видимому, был Толстой.

Библиографический список

1. *Александрова Е. А., Крылова Н. Б.* Очерки понимающей педагогики. – М.: Народное образование, 2003. – 450 с.
2. *Арзамасцева И. Н.* Детская литература. – М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 578 с.
3. *Арискин И. Т.* Педагогическое наследие Л. Н. Толстого в оценке русских и зарубежных ученых и общественных деятелей // Толстой как педагог. Выпуск II. – Тула, 1969. – С. 3–23.
4. *Базилевская А. К.* Педагогические и поэтические принципы создания Л. Н. Толстым литературы для детей // Культурология. – 2005. – № 4 (35). – С. 35–45.
5. *Рада Н. В.* Развитие идеи духовно-нрав-

ственного воспитания личности ведущими представителями отечественной педагогики второй половины XIX века [Электронный ресурс]. – URL: http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3129 (дата обращения: 14.10.2016).

6. *Ратнер Ф. Л.* Педагогические взгляды Л. Толстого на личность и мастерство учителя // Молодой Л. Н. Толстой. Сборник докладов Всероссийской научной конференции. [Электронный ресурс]. – URL: <http://kpfu.ru/pedagogicheskie-vzglyady-itolstogo-na-lichnost-i.html> (дата обращения: 14.10.2016).

7. *Толстой Л. Н.* Педагогические сочинения / сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). – М.: Педагогика,

1989. – 542 с.

8. Толстой Л. Н. Полн. собр. соч.: в 90 т. Т. 21. Новая азбука и Русские книги для чтения (1874–1875). – М.: РГБ, 2006. – 731 с. [Электронный текст]. – URL: <http://tolstoy.ru/upload/iblock/002/002205bfaf1a6ee004326d20585d7a41.pdf/> (дата обращения 14.10.2016).

9. Толстой Л. Н. Полн. собр. соч.: в 90 т. Т. 61. Письма 1863–1872. – М.: Худ. лит., 1953. – 423 с. [Электронный текст]. – URL:

<http://tolstoy.ru/creativity/90-volume-collection-of-the-works/1026/> (дата обращения: 14.10.2016).

10. Толстой Л. Н. Полн. собр. соч.: в 90 т. Т. 62. Письма 1873–1879. – М.: Худ. лит., 1953. – 587 с. [Электронный текст]. – URL: <http://tolstoy.ru/creativity/90-volume-collection-of-the-works/1027/> (дата обращения: 14.10.2016).

11. Мардов И. Б. Лев Толстой на вершинах жизни. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 432 с.

Поступила в редакцию 15.10.2016

Cheremisinova Larisa Ivanovna

Dr. Sci. (Philol.), Prof., Head of Department of elementary language and Literature Education, Saratov State University, larisa.cheremisinova@mail.ru, Saratov

Zhigalina Ekaterina Vladimirovna

First-year Undergraduate Student of Faculty of Psychological, Pedagogical and Special Education, Saratov State University, szhigalina.katya@mail.ru, Saratov

REALIZATION OF L. N. TOLSTOY'S PEDAGOGICAL IDEAS IN HIS LITERARY WORKS FOR CHILDREN

Abstract. Realization of “free” pedagogics ideas of L. N. Tolstoy in his literary works is analyzed in the article. Personality of a pupil and personality of a teacher is in the centre of the “free education” system created by Tolstoy. The author analyzes poetics of literary works addressed to children, focuses readers’ attention on Tolstoy’s aspiration that each children’s literary work should correspond to the age of the reader, be entertaining and interesting, clear and understandable, would broaden their souls and develop personalities. It is shown how interpenetration and connection between art and pedagogical gift of Tolstoy appeared in his works for children: in “ABC Book”, “New ABC Book” and “Russian Reading Book”. The aspiration to comprehend originality of human personality, to get into the unique world of the soul is considered in article as the quality equally inherent in Tolstoy-teacher and Tolstoy-artist.

Keywords: L. N. Tolstoy, free pedagogics, development of personality, children’s literature.

References

1. Aleksandrova, E. A., Krylova, N. B., 2003. Ocherki ponimajushhej pedagogiki [Essays understanding of pedagogy]. Moscow: Public education Publ., 450 p. (in Russ.).
2. Arzamasceva, I. N., 2005. Detskaja literatura [Children’s literature]. Moscow: Academy Publ., 578 p. (in Russ.).
3. Ariskin, I. T., 1969. Pedagogicheskoe nasledie L. N. Tolstogo v ocenke russkih i zarubezhnyh uchenyh i obshhestvennyh dejatelej [Pedagogical heritage of L. N. Tolstoy in assessing the Russian and foreign scientists and public figures]. Tolstoj kak pedagog [Tolstoy as teacher]. Issue II. Tula, pp. 3–23. (in Russ.).
4. Bazilevskaja, A. K., 2005. Pedagogicheskie i poe’ticheskie principy sozdaniya L. N. Tolstym literatury dlya detej [Pedagogical and poetic principles of the creation of L. N. A thick literature for children]. Kul’turologija [Culturology], 4 (35), pp. 35–45. (in Russ.).
5. Rada, N. V. Razvitie idei duxovno-nravstvennogo vospitaniya lichnosti vedushhimi predstaviteljami otechestvennoj pedagogiki vtoroj poloviny XIX veka [Development of the idea of spiritually-moral education of the person leading representatives of domestic pedagogics of second half of XIX century] [online]. Available at: http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3129 (accessed 14 October 2016) (in Russ.).
6. Ratner, F. L., 2002. Pedagogicheskie vzglyady L. Tolstogo na lichnost’ i masterstvo uchitelya [Pedagogical views of Leo Tolstoy on the personality and

- skill of the teacher]. Molodj L. N. Tolstoj [Young L. N. Tolstoy. Collection of reports scientific conference] [online]. Available at: <http://kpfu.ru/pedagogicheskie-vzglyady-itolstogo-na-lichnost-i.html> (Accessed 14 October 2016). (in Russ.).
7. Tolstoj, L. N., 1989. Pedagogicheskie sochineniya [Tolstoy L. N. Pedagogical works]. Moscow: Pedagogika Publ., 542 p. (in Russ.).
8. Tolstoj, L. N., 2006. Poln. sobr. soch.: v 90 t. T. 21. Novaya azbuka i Russkie knigi dlya chteniya (1874–1875) [Full. Coll. works: In 90. vols 21. New alphabet and Russian books for reading (1874–1875)]. Moscow: RSL Publ., 731 p. [online]. Available at: <http://tolstoy.ru/upload/iblock/002/002205bfaf1a6ee004326d20585d7a41.pdf> (Accessed 14 October 2016) (in Russ.).
9. Tolstoj, L. N., 1953. Poln. sobr. soch.: v 90 t. T. 61. Pis'ma 1863–1872 [Full. Coll. works: In 90 vols 61. Letters 1863–1872]. Moscow: Imaginative literature, 423 p. [online]. Available at: <http://tolstoy.ru/creativity/90-volume-collection-of-the-works/1026/> (Accessed 14 October 2016). (in Russ.).
10. Tolstoj, L. N., 1953. oln. sobr. soch.: v 90 t. T. 62. Pis'ma 1873–1879 [Full. Coll. works: In 90 vols of 62. Letters 1873–1879] Moscow: Imaginative literature, 587 p. [online]. Available at: <http://tolstoy.ru/creativity/90-volume-collection-of-the-works/1027/> (accessed 14 October 2016) (in Russ.).
11. Mardov, I. B., 2003. Lev Tolstoj na vershinax zhizni [Lev Tolstoy on the peaks of life]. Moscow: Progress-Traditsiya Publ., 432 p. (in Russ.).

Submitted 15.10.2016

КАЛЕНДАРЬ КОНФЕРЕНЦИЙ

24 марта 2017 г.

Приглашаем вас принять участие в работе VIII Международной научно-практической конференции «Непрерывное профессиональное образование: теория и практика».

Основные секции конференции

Секция 1. Проблемы экономики и управления на современном этапе развития общества.

Секция 2. Проблемы воспитания и обучения в системе профессионального образования.

Секция 3. Инновационные технологии в системе профессионального образования.

Официальные языки конференции: русский, английский.

Регламент: доклад – 10 минут, сообщение – 5 минут.

Стоимость публикации – 600 р.

Для участия в конференции необходимо

в адрес оргкомитета направить:

- заявку на участие в конференции;
- текст статьи;
- квитанцию об оплате статьи.

Авторские материалы принимаются до 25 декабря 2016 года.

Контактная информация

630051, г. Новосибирск, ул. Ползунова, дом 7.

Сибирская академия финансов и банковского дела.

Тел.: 8-905-932-4632, 8(383) 278-82-01.

Скибицкий Э. Г., д-р пед. наук, профессор.

E-mail: skibit@yandex.ru

Форма участия:

очное – выступление с докладами, публикация;

заочное – предоставление материалов для опубликования.

12–13 апреля 2017 г.

Институт детства Новосибирского государственного педагогического университета приглашает вас принять участие в ежегодной Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства».

Направления работы конференции:

- формирование профессиональной готовности будущего педагога к работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста в условиях общего и специального образования;

- проблемы внедрения ФГОС в систему общего и специального образования;

- развитие интеллектуально-творческого потенциала личности ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста;

- организация коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями здо-

ровья;

- здоровьесберегающее образование в условиях внедрения ФГОС: проблемы и перспективы развития педагогики здоровья;

- программно-методическое обеспечение учебной и внеучебной деятельности;

- современные тенденции развития дошкольного образования;

- инклюзивное образование как приоритетное направление развития педагогики и психологии.

По результатам работы конференции планируется издание сборника докладов с размещением в системе Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Для публикации в сборнике необходимо на адрес оргкомитета id.nspu@mail.ru отправить с пометкой «Конференция ИД»:

- текст статьи (название файла по фамилии первого автора – Иванов_статья);

- заявку на публикацию статьи (название

файла по фамилии первого автора – Иванов_reg.

Контактная информация

Адрес электронной почты: id.nspu@mail.ru

отправить с пометкой «Конференция ИД».

Контактное лицо:

Чеснокова Галина Сергеевна, тел.: 8 (383) 244-12-95, 244-01-88.

20–21 апреля 2017 г.

20–21 апреля 2017 года в Санкт-Петербурге будет проходить Международная научно-практическая конференция «Профессиональная ориентация детей и учащейся молодежи в современном российском обществе: состояние и пути развития»

Учредителем конференции является Комитет по образованию Санкт-Петербурга.

Организаторами конференции являются Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования для детей и взрослых Дворец учащейся молодежи Санкт-Петербурга (Российская Федерация) совместно с Федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Санкт-Петербургский государственный институт культуры» (Российская Федерация) и Государственным учреждением образования «Минский городской институт развития образования» (Республика Беларусь).

К участию в конференции приглашаются руководители и педагогические работники организаций дополнительного образования, профессиональных образовательных орга-

низаций и профессиональных организаций высшего образования, организаций дополнительного профессионального образования, студенты, аспиранты, преподаватели профессиональных организаций высшего образования, представители учреждений культуры, науки, спорта, специалисты предприятий, общественных организаций, осуществляющих работу со школьниками и учащейся молодежью по вопросам выбора профессии и трудоустройства. Форма участия в конференции: очная с докладом, включенным оргкомитетом в программу конференции, и/или предоставлением статьи к публикации; очная без доклада и без публикации статьи; заочная с предоставлением статьи к публикации.

Контактная информация

Информация о конференции на сайте ГБУДО ДУМ СПб: <http://dumspb.ru>

Адрес электронной почты: conference-dum@dumspb.ru

Контактное лицо:

Кишева Анна Александровна, тел.: (812) 417-27-25.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (в редакции от 2014 г.).

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Авторы предоставляют 2 рецензии за подписью доктора или кандидата наук по специальности, заверенные в установленном порядке.

1.4. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.5. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяет их по постоянным рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.6. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.7. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте и размещаются на сайте журнала.

1.8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.11. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в периодическом научном издании «Сибирский педагогический журнал». Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.12. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи, 2 рецензии, заявку (*Пример 4*) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (*Пример 5*) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;

- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

(Пример 1).

2.3. Объем статьи может составлять до 20 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи (вопрос, на который дается ответ в статье);
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Для этого может потребоваться дополнительное объяснение специализированных научных терминов.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Текст должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информацией. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, интервал после абзаца 12 пт).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7.9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации. Аннотация должна состоять не менее, чем из 100–250 слов и не более 300 слов.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

(Пример 2).

2.7. Список литературы на латинице (References). Пристатейный список литературы на латинице должен быть оформлен согласно принятому международному библиографическому стандарту – Harvard reference system.

(Пример 3).

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Сут, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.3. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.4. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», организуется редакционной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редактора журнала, членов редакционной коллегии и ответственного секретаря журнала.

3.5. Процедура рецензирования статей:

3.5.1. Проверка текста статьи на соответствие требованиям, предъявляемым к публикациям в научном журнале, и на наличие заимствованного текста (мониторинг несанкционированного цитирования осуществляется с помощью системы «Антиплагиат»).

3.5.2. Открытое внешнее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Редакция имеет право направить представленную автором статью на дополнительное рецензирование одному или более независимым рецензентам.

3.5.3. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.5.4. «Двустороннее слепое» рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией. Срок действия рецензии – 1 год.

В основе решения о публикации лежат достоверность, научная значимость и актуальность рассматриваемой работы. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав.

3.6. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлегий научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.7. Рецензии на рукописи статей должны храниться в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.8. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале.

3.9 Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.10. В рецензии особое внимание необходимо уделить освещению следующих вопросов: соответствие названия статьи её содержанию; соответствие аннотации содержанию статьи; актуальность данной темы; новизна данной темы (данного исследования); теоретическая/методическая направленность данной работы; теоретическая/практическая значимость данной работы; терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты; использование библиографических источников, опубликованных в течение последних пяти лет в научных изданиях, индексируемых в базах данных (РИНЦ, SKOPUS).

3.11. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен обосновать свои выводы особенно убедительно.

3.12. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

3.13. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.14. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Автор должен отправить пересмотренный вариант статьи не позднее чем через две недели после получения рецензии и замечания редактора. Сопроводительные документы к рукописи статьи переформируются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.15. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.16. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.17. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская 28, НГПУ,
редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru; tromm@mail.ru

Пример 1. Оформление статьи

УДК 378+37.0

Морозова Ольга Александровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры ..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк

Абрамов Юрий Петрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Библиографический список

- | | |
|----|----|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |

Morozova Olga Vasilievna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck

Abramov Yuriy Petrovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

Keywords: integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person.

References

- | | |
|----|----|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |

Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
7. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
8. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
9. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
10. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилищевой, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
11. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
12. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
13. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
14. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
15. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
16. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: <http://www.philosophy>.

ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).

3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. *Новикова С. С.* Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. –

464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджологии [Электронный ресурс] // Академия имиджологии. – 2004. – 26 марта. – URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалк Р.* Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, транслитерация названия, перевод названия на англ. яз. [в квадратных скобках], выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka, количество страниц в издании: 570 p. После описания – указание на язык источника (in Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Pedagogicheskaja tekhnologija v uchebnom processe [Educational technology in the educational process]. Moscow: Znaniye, 80 p. (in Russ.).

Larionova, M. V. ed., 2004. Formirovanie obshheevropejskogo prostranstva vysshego obrazovaniya. Zadachi dlja rossijskoj vysshej shkoly [Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education]. Moscow: Nauka, 524 p. (in Russ.).

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи в транслите, перевод на английский язык [в скобках], название журнала в транслите, перевод названия на англ. язык [в скобках], указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (in Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Aktualnyie napravleniya i modeli vospitaniya v sovremennoy mezhdunarodnoy praktike [Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 3, pp. 42–48 (in Russ., abstract in Eng.).

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organizacija obrazovatel'nogo processa [Organization of the educational process]. Innovacionnye tehnologii v obrazovatel'noj dejatel'nosti. Vserossijskaja nauchno-metodicheskaja konferencija [Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf.]. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7 (in Russ.).

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psihologija sovladayutshogo povedenija v raznie periody zhizni [Psychology coping behavior in different periods of life]. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (in Russ.).

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ (in Russ.).

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologii migratsionnykh protsessov [Typologies of migration processes]. Russkij arhipelag: setevoj proekt [Russian archipelago network project] [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (Accessed 12 December 2015) (in Russ.).

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal].

Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Город _____

Организация _____

Должность _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Тема статьи _____

Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра _____

Телефон для связи _____

E-mail _____

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования (на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

6/2016

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Редакторы: О. А. Разумова, С. В. Палаткина
Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 11,7. Уч.-изд. л. 12,06.

Подписан в печать: 06.12.2016 г. Тираж 600 экз. Заказ № 91.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28