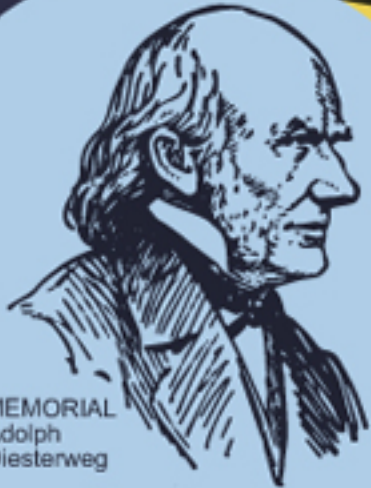


International Academy of Science and Higher Education  
London, United Kingdom  
Global International Scientific Analytical Project



MEMORIAL  
Adolph  
Diesterweg

## HARMONIOUS PERSONAL DEVELOPMENT PROBLEM IN RELATION TO SPECIFICITY OF MODERN EDUCATION AND SOCIALIZATION PROCESSES

Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CXXXI International Research and Practice Conference and III stage of the Educational sciences and Psychology. (London, October 5 – October 11, 2016)



**HARMONIOUS PERSONAL DEVELOPMENT PROBLEM IN RELATION TO  
SPECIFICITY OF MODERN EDUCATION AND SOCIALIZATION PROCESSES**

Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results  
of the CXXXI International Research and Practice Conference  
and III stage of the Championship in Psychology and Educational sciences  
(London, October 5 - October 11, 2016)

**The event was carried out in the framework of a preliminary program of the project  
«World Championship, continental, national and regional championships on scientific analytics»  
by International Academy of Science and Higher Education (London, UK)**

**Chief editor – J.D., professor, academician Pavlov V.V.**

**Reviewers – experts:**

**Alvina Panfilova (Russia)** – Dr. of Education, Prof.

**Irina Igropulo (Russia)** – Dr. of Education, Prof.

**Constantin Nesterenco (Moldova)** – Dr. of Education, Associate Prof., Director of College

**Liudmyla Gryzun (Ukraine)** – Dr. of Education, Ph.D, Associate Prof., Prof. of Computer Science department.

**Yannis Tsedakis (Greece)** – Publisher, literary critic, DSc

**Volodimira Fedyna (Ukraine)** – Cand. of Education, Associate Prof.

**Zoya Lavrentyeva (Russia)** – Dr. of Education, senior lecturer, Prof. at the chair of Pedagogics and Psychology.

**Darya Pogontseva (Russia)** – Cand. of Psychology.

**Stefan Georgievski (Macedonia)** – Dr. Clin. Psych., Ph.D

**Valentina Dolgova (Russia, Estonia)** – Dr. of Psychology, Prof., Honored Worker of Higher School of Russia, Grand Ph.D.

**Yuliana Fornea (Moldavia)** – Dr. of Psychology, Associate Prof.

Scientific researches review is carried out by means of professional expert assessment of the quality of articles and reports, presented by their authors in the framework of research analytics championships of the GISAP project

Research studies published in the edition are to be indexed in the International scientometric database “Socrates-Impulse” (UK) and the Scientific Electronic Library “eLIBRARY.RU” on a platform of the “Russian Science Citation Index” (RSCI, Russia). Further with the development of the GISAP project, its publications will also be submitted for indexation in other international scientometric databases.

“**Harmonious personal development problem in relation to specificity of modern education and socialization processes**». Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CXXXI International Research and Practice Conference and III stage of the Championship in Psychology and Educational sciences (London, October 5 - October 11, 2016)/International Academy of Science and Higher Education; Organizing Committee: T. Morgan (Chairman), B. Zhytnigor, S. Godvint, A. Tim, S. Serdechny, L. Streiker, H. Osad, I. Snellman, K. Odros, M. Stojkovic, P. Kishinevsky, H. Blagoev – London: IASHE, 2016. - 78 p.

In the digest original texts of scientific works by the participants of the CXXXI International Scientific and Practical Conference and the III stage of Research Analytics Championship in Psychology and Educational sciences “**Harmonious personal development problem in relation to specificity of modern education and socialization processes**” are presented.

ISBN 978-1-911354-05-5



## Dear friends!

The next meeting of "The All-German union of teachers" that took place on February 17, 1845 has already been lasting for about five hours. In the big hall of the Berlin teachers' seminary "for public hearings" where the event was held, the report by Adolph Diesterweg called "Public culture as a necessary condition for ensuring quality of education and training" was actively discussed. Behind the closed doors of the hall the dissonant hubbub of a set of voices of participants of a meeting was heard. From time to time it was interrupted by applause, short periods of silence or heart-rending shouts of the most emotional polemicists.

At the same time, in the seminary lobby members of "the All-German union of teachers" - heads and trustees of educational institutions, teachers, patrons, politicians, public and religious figures were waited for by various secretaries, footmen, assistants and pupils in extraordinary exhaustion. Some of these persons were nervously walking in different directions across the spacious room. Others exhaustedly rested their backs against walls and columns. Some people were simply dozing on couches, chairs and window sills. However several most curious "lobby inhabitants" pushed away each other trying to find out something about the events in the hall by peeping through a keyhole or doing their best to hear something through the door.

Suddenly the doors swung open and fans of insider information sprayed in all directions of the lobby, as if they were billiard balls. From the twilight of the hall, accompanied by the servant holding a candlestick with the burning candles in hand in indignation jumped out a high-ranking royal grandee with a count title. The dignity with the face red of anger was accompanied by the whole crowd of the bootlickers ready to listen to his every word enthusiastically.

- How dares he, that rascal! Isn't it too much to state that the government of Prussia allegedly doesn't create any conditions for growth of the population's education level! – The count stamped a foot in indignation and looked at the people present. – What is the name of this upstart?

- Adolph Diesterweg, your majesty, he is the director of this seminary. – The priest being the member of the grandee's accompanying group answered obligingly. – If you allow me to express my opinion, I was mostly revolted by his statement that the sacred church shouldn't take care of the schools...

- And how can we allow teaching children of different social classes and nationalities in one the same school?! – The lanky dandy of average age with gold eye-glasses on a nose tip joined the criticism focused on the speaker. – Is it even possible for the scion of the noble blood to study together with the crude villager's son? After all they have absolutely different training background, culture and the lifestyle!

- So he summarizes that the external environment and public culture must be changed "towards the recognition of priority of social equality and universal values". – The imperceptible subject in a gray suit quoted thoughtfully. – And such a statement, my colleagues, has obvious political nature!

...

By 1848 Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg was dismissed from all positions in the state education system of the Kingdom of Prussia for the "dangerous freethinking". However, vigorous literary, publishing and political activity of this outstanding educator considerably predetermined future progressive reforms of the European education system.

## Дорогие друзья!

Очередное заседание «Всеобщего немецкого учительского союза» 17 февраля 1845 года продолжалось уже около пяти часов. В большом зале «для публичных слушаний» Берлинской учительской семинарии, где проходило данное мероприятие, бурно обсуждался доклад Адольфа Дистервега «Общественная культура как необходимое условие обеспечения качества воспитания и обучения». За закрытыми дверями зала слышался нестройный гомон множества голосов участников заседания, который периодически прерывался аплодисментами, кратковременными периодами тишины или истошными криками наиболее эмоциональных polemicists.

Вместе с тем, в вестибюле здания семинарии членов «Всеобщего немецкого учительского союза» - руководителей и попечителей учебных заведений, педагогов, меценатов, политиков, общественных и религиозных деятелей, в чрезвычайном утомлении ожидали всевозможные секретари, лакеи, ассистенты и ученики. Некоторые из этих лиц нервно прохаживались в разные стороны по просторному помещению, другие в изнеможении упирались спинами в стены и колонны, третьи попросту дремали на кушетках, стульях и подоконниках. Однако несколько наиболее любопытных «обитателей вестибюля», отталкивая друг друга, пытались разузнать происходящее в зале путем подглядывания в замочную скважину или подслушивания возле дверей.

Неожиданно створки дверей резко распахнулись и любители инсайдерской информации врасыпную покатались по вестибюлю, словно бильярдные шары. Из полутьмы зала, в сопровождении слуги, держащего в руках подсвечник с горящими свечами, в негодовании выскочили некий высокопоставленный королевский вельможа с графским титулом. Компанию раскрасневшемуся от гнева сановнику составляла целая толпа подхалимов, готовых восторженно внимать каждому его слову.

- Да как он смеет, негодяй! Это же надо такое заявить, что правительство Пруссии, якобы, не создает никаких условий для роста уровня образования населения! – граф в негодовании топнул ногой и оглядел присутствующих. – Как вообще зовут этого выскочку?

- Адольф Дистервег, Ваша Светлость, - он директор этой семинарии. – услужливо ответил священник, входящий в группу сопровождения вельможи. – Меня, если позволите высказаться, более всего возмутило его утверждение, что святая церковь не должна опекать школы...

- А как можно допустить обучение детей разных сословий и национальностей в одной школе?! – присоединился к критике докладчика долговязый франт средних лет с золотым пенсне на кончике носа. – Разве возможно, чтобы вместе обучались неотесанный крестьянский сын и отпрыск благородный кровей? Ведь у них совершенно разные предвзятая подготовка к школе, культура, образ жизни!

- Вот он и резюмирует, что внешняя среда и общественная культура должны измениться «в направлении признания приоритета социального равенства и общечеловеческих ценностей». – задумчиво процитировал неприметный субъект в сером костюме. – А такое заявление, коллеги, имеет очевидный политический характер!

...

К 1848 году Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег был уволен со всех должностей в государственной системе образования Королевства Пруссия за «опасное вольнодумство». Однако активная литературная, издательская и общественно-политическая деятельность этого выдающегося педагога в значительной мере предопределили будущие прогрессивные реформы системы образования в Европе.



The thinker said goodbye with these words and left the perplexed group into a state of numbness: no one said a word, no one did anything... This digest includes reports, presented on the CXXXI International Research and Practice Conference "Harmonious personal development and socialization processes" and on the 3rd stage of research analytics championship of various levels in Psychology and Educational sciences.

We are sincerely grateful to authors of works presented in the digest for active participation in international scientific communications, we congratulate winners and awardees of relevant research analytical championships and we look forward to further participation of these scientists in the International Scientific-Analytical Project of the IASHE and to their new ideas and scientific innovations.

Yours sincerely, -  
Head of the IASHE International Projects Department  
Thomas Morgan

October 24, 2016  
London, UK



Данный сборник включает доклады, представленные на СXXXI Международную научно-практическую конференцию «Проблема гармоничного развития человека в контексте специфики современного образования и процессов социализации», а также III этап научно-аналитических первенств по педагогическим и психологическим наукам.

Искренне благодарим авторов представленных в сборнике произведений за активное участие в международных научных коммуникациях, поздравляем победителей и призеров соответствующих первенств по научной аналитике, а также с нетерпением ожидаем дальнейшего участия этих ученых в «Международном научно-аналитическом проекте МАНВО», их новых идей и научных разработок.

С уважением и наилучшими пожеланиями, -  
Руководитель Департамента  
международных проектов МАНВО Томас Морган

«24» октября 2016 г.  
Лондон, Великобритания



## **National Research Analytics Championship**

Russia  
Ukraine



## **Open European-Asian Research Analytics Championship**

Russia  
Ukraine



## **International Scientific and Practical Conference**

Russia  
Ukraine

## EXPERTS OF CHAMPIONSHIPS AND CONFERENCES



### ALVINA PANFILOVA (RUSSIA)

Doctor of Education, Professor.

**Place of work:** Herzen State Pedagogical University, Department of Social Management, Faculty of Management.

**Research interests:** management (business games, training, etc.), human resource management, psychology of management, business communication, image, negotiations, presentations, training, technology training, customer support, organizational behavior.

**Scientific works:** Author of 302 scientific works.



### DARYA POGONTSEVA (RUSSIA)

Candidate of Psychology.

**Place of work:** South Federal University

**Scope of scientific interests:** Social psychology, psychology of appearance.



### IRINA IGROPULO (RUSSIA)

Doctor of Education, Professor, Head of Department Chair of Pedagogics and Psychology of the higher education.

**Place of work:** North Caucasian federal university.

**Research interests:** design of modern pedagogical technologies of professional education; science and education integration; management of innovative processes in education; development of educational systems; scientific methodological support of innovative activity in educational institution.

**Honors, prizes, awards:** «The honorable worker of higher education of the Russian Federation» Certificate of honor of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation.

**Scientific works:** 125 works; 8 monographs, 30 educational and methodical grants.



### CONSTANTIN NESTERENCO (MOLDOVA)

Doctor of Education, Associate Professor, Director of College

**Place of work:** Soroca agricultural and technical college

**Scope of scientific interests:** teaching, economics, management, psychology, agriculture

Is an author of more than 50 scientific papers, participated in 11 international scientific conferences in 9 countries.



### LIUDMYLA GRYZUN (UKRAINE)

Doctor of Education, Ph.D, Associate Professor, Professor of Computer Science department.

**Place of work:** Kharkiv National Pedagogical University Named After G.S. Skovoroda of the Ministry of Education and Science

**Scope of scientific interests:** Forming of contents of higher professional education on the basis of integrational method, innovations in higher education in terms of informational and communicational environment; issues of international mobility of teachers, students and specialists; issues of projecting, implementing and distribution of electronic means of education. The author of approximately 65 scientific and methodological works published in leading professional publications of Ukraine on issues of forming of contents of education, on integrational basis, pedagogical engineering, issues of modular structuring of educational disciplines, designing and using the traditional and innovative didactic means.





**STEFAN GEORGIEVSKI (MACEDONIA)**

National Center for psycho-emotional correction, Dr. ClinPsych, Ph.D.



**VALENTINA DOLGOVA (RUSSIA, ESTONIA)**

Doctor of Psychology, Professor, Honored Worker of Higher School of Russia, Grand Ph.D.

**Place of work:** Chelyabinsk State Pedagogical University

**Scope of scientific interests:** pedagogical psychology, acmeology, psychology of amplification, psychology of management.

**Scientific works:** more than 200 printed, including 50 monographs.



**WOLODYMYRA FEDYNA (UKRAINE)**

Candidate of Education, Associate Professor.

**Place of work:** Ivan Franko National University of Lviv.

**Scope of scientific interests:** philosophy of education in higher school, peculiarities of training of orientalis, specificity of inclusive education.

The author of methodological recommendations and 28 scientific articles.



**YANNIS TSEDAKIS (GREECE)**

Publisher, literary critic, DSc



**YULIANA FORNEA (MOLDAVIA)**

Doctor of Psychology, Associate Professor.

**Place of work:** The Institute of Criminal Sciences and Applied Criminology, “Nicolae Testemitanu” State University of Medicine and Pharmacy

**Scope of scientific interests:** Medicine psychology and pedagogy issues; personality psychology; high education psychology and pedagogy, high education quality and quality and pedagogy image.

**Discoveries and inventions:** Dissertation research with title: Personality image of the professor's at medicine university, Chisinau, 2010.

The author lectures in: psychology and pedagogics of higher education, general, medical, social and management psychology.

Also the author runs courses of qualification in Higher education psychology and pedagogics (since 1998), where trainings in Personal development and image development of university lecturers were introduced.

Over 90 scientific works (scientific, educational and methodological character) on issues of Psychology, Education, Pedagogical image, Quality, Medicine.



**ZOYA LAVRENTYEVA (RUSSIA)**

Doctor of Education, Senior Lecturer, Professor at the Chair of Pedagogics and Psychology.

**Place of work:** Novosibirsk State Pedagogical University, The faculty of history, of humanitarian and social education Institute.

**Research interests:** Social pedagogy, child protection, foster family.

**Honors, prizes, awards:** Honorary worker of higher professional education of the Russian Federation.



GLOBAL  
INTERNATIONAL  
SCIENTIFIC  
ANALYTICAL  
PROJECT

AWARD PROTOCOL № 131 c - 2016

Date: October 24, 2016

INTERNATIONAL ACADEMY OF SCIENCE  
AND HIGHER EDUCATION  
1 Kings Avenue  
Winchmore Hill  
London  
N21 1PQ  
Tel: +44 (20) 71939499 / Skype: iashe\_  
Email: office@iashe.eu  
Website: www.iashe.eu

Following the results of the III stage of the Championship in Educational sciences and Psychology, held within the framework of the National Research Analytics Championship and the Open European-Asian Research Analytics Championship, the Championship Organizing Committee and IASHE regional expert council decided to single out the following reports as the best research works presented at the championships:

#### OPEN EUROPEAN-ASIAN RESEARCH ANALYTICS CHAMPIONSHIP

##### **Absolute championship**

###### *Educational sciences*

Bronze decoration,  
Money bonus in the amount of Euro 50 and 50 credits

Petr Atamanchuk,  
Arkadiy Kukh,  
Victoria Atamanchuk,  
Roman Bilyk,  
Oleksiy Nikolayev,  
Oksana Semernya

###### *Psychology*

Golden decoration,  
Money bonus in the amount of Euro 75 and 75 credits

Valentina Dolgova

Silver decoration,  
Money bonus in the amount of Euro 60 and 60 credits

Nadejda Sivrikova

Bronze decoration,  
Money bonus in the amount of Euro 50 and 50 credits

Olga Krupenko

##### **Alpha-championship**

###### *Psychology. Section "Social and political psychology"*

Silver diploma,  
Money bonus in the amount of Euro 35 and 40 credits

Valentina Dolgova

Bronze diploma,  
Money bonus in the amount of Euro 25 and 30 credits

Nadejda Sivrikova

#### NATIONAL RESEARCH ANALYTICS CHAMPIONSHIP

##### **Absolute championship**

###### **Educational sciences**

###### **Russia**

Silver decoration,  
Money bonus in the amount of Euro 60 and 60 credits

Zoya Lavrenteva

Bronze decoration,  
Money bonus in the amount of Euro 50 and 50 credits

Eugeny Smirnov

**Ukraine**

Bronze decoration,  
Money bonus in the amount of Euro 50 and 50 credits

Ruslan Kubanov

**Psychology**

**Russia**

Bronze decoration,  
Money bonus in the amount of Euro 50 and 50 credits

Valentina Dolgova

**Ukraine**

Bronze decoration,  
Money bonus in the amount of Euro 50 and 50 credits

Svetlana Mucomel,  
Lyudmila Mohnar,  
Nikolay Fomich

**Alpha-championship**

***Educational sciences. Section "General education, history of education"***

**Russia**

Bronze diploma,  
Money bonus in the amount of Euro 20 and 20 credits

Zoya Lavrenteva

***Psychology. Section "Social and political psychology"***

**Russia**

Bronze diploma,  
Money bonus in the amount of Euro 20 and 20 credits

Valentina Dolgova

All the participants of championships except those who were awarded with diplomas receive certificates of participants of the championship.



On behalf of the Organizing Committee and the Commission of Experts  
of the III stage of the Championship in Educational sciences  
and Psychology of the National research analytics championship  
and the Open European-Asian research analytics championship

Head of IASHE International Projects Department  
Thomas Morgan



# GISAP

GLOBAL INTERNATIONAL SCIENTIFIC ANALYTICAL PROJECT



## JOURNALS

Publication of 12 professional sectoral journals issued under the British jurisdiction containing the best works of the project participants, as well as the reviewed materials

## FEDERATIONS

Establishment of National Federations of scientific analytics - public associations of scientists the purpose of which includes protection of researchers' interests, organization of events, management of National scientific analytics teams and carrying out club scientific and analytical championship

## COLLECTIONS OF SCIENTIFIC REPORTS

Publication of collective digests of scientific works written by the IASHE projects participants in the British Publishing House of the Academy

## CHAMPIONSHIPS

The international and national scientific competitions (title and certification actions) based on professional examination of quality and originality of reports

## CONFERENCES

International scientific and practical forums providing effective communications between scientists from around the world, experience exchange and the advanced knowledge distribution

## EDUCATIONAL AND ATTESTATION PROGRAMS

Exclusive programs of the education quality confirmation and improvement, scientific and analytical doctoral and academic programs based on the assessment of knowledge and scientific creativity

## «PARTNER UNIVERSITY»

Programs of mutually beneficial cooperation with educational and scientific organizations

## CERTIFICATION

Together with the International Union of Commerce and Industry (UK), the IASHE participates in the project aimed at certification of quality of goods, services, technologies, knowledge and qualifications according to the IOSCEAAD-775 standard

## MONOGRAPHS

Publication of innovative reports written by progressive scientists in the form of author's monographs issued under the British jurisdiction

## «PLATONICK»

The social network for scientists and intellectuals allows not only publishing and assessing the creative works, discussing them with colleagues and finding followers, but also acquiring additional credits for the IASHE certification programs

## INTERNATIONAL INTELLECTUAL PARLIAMENT

Formation of the international community of intellectuals for the purpose of finding the recommendatory solutions for the modern pressing problems; publication of exclusive information on members of the Parliament in the Inter-Intel Collegium edition

## PRESENTATION PAGES

Exclusive publication of presentational information on researchers in the IASHE editions

## COOPERATION

The Academy is open to various forms of mutually beneficial cooperation with the interested legal entities and individuals carrying out progressive social work

## THE IASHE ENCYCLOPEDIA

Systematic publication of the presentational editions containing information on the most progressive researchers of the IASHE projects

## SCIENTOMETRICS

Continuous expansion of the scale of scientometric indexation of the IASHE editions in authoritative scientometric databases of the world

## CERTIFICATION OF EDUCATIONAL PRODUCTS AND ACCREDITATION OF INSTITUTIONS

The IASHE renders services aimed at assessment of quality and certification of educational programs; the Academy also accredits the interested scientific and educational organizations

## «MEMORIAL»

The project assumes the organization of the thematic scientific events, devoted to memory of outstanding thinkers of mankind, within the IASHE projects

## THE IASHE RANKINGS

Systematic calculation of personal and collective rankings of the researchers' scientific and analytical activity and efficiency on national and international levels

## PATENTING

Together with the International Union of Commerce and Industry (UK), the IASHE participates in the project aimed at registration, publication and protection of copyright according to the ICSQ-775 standard

## INNOVATIVE ABSTRACTS AND SPEAKERS OF THE IASHE

Introduction and publication of brief data on innovative elements of scientific works; presentation of authors of the most original reports as the IASHE Speakers

## «SOCRATES-IMPULSE» DATABASE

"Socrates-Impulse" is a scientometric database established by the IASHE on the basis of the best combination of traditional and original methods of calculation and analysis of scientific data

## TITLES AND «THE BOOK OF WISE MEN»

Names and personal information of winners and awardees of scientific analytics championships, holders of scientific and analytical doctoral degrees and academic titles of the IASHE are indicated and popularized in the "Book of Wise Men" project

## «SOCRATES-NOTION» REGISTRY

"Socrates-Notion" is a specialized registry of authors of scientific reports (scientists) and their publications accompanied by exclusive options of scientific activity presentation and copyright protection

If you wish to take part in the project, please visit:

<http://gisap.eu>  
phone: +44(20)71939499  
e-mail: [office@gisap.eu](mailto:office@gisap.eu)

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ПРОБЛЕМАМИ ПОВЕДЕНИЯ / SOCIO-PEDAGOGICAL CONCEPT OF SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS WITH BEHAVIOR PROBLEMS**

**Лаврентьева З.И., д-р пед. наук, доцент, проф.  
Новосибирский государственный педагогический университет, Россия**

**Участник конференции,  
Национального первенства по научной аналитике,  
Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике**

*В статье представлены концепции социально-педагогической деятельности с подростками, у которых деформирован процесс социализации в связи с нарушениями социальных норм и правил поведения. Доказывается, что эффективность ресоциализации зависит от включения подростков в специально организованное педагогическое пространство. В качестве условий успешной социализации выступают педагогическая поддержка, содействие интеграции подростков в общество и взаимодействие с социально значимыми взрослыми.*

**Ключевые слова:** социализация, подростки, девиантное поведение, аддикции, педагогическая поддержка.

*The article presents the concept of socio-pedagogical work with teenagers who have deformed the process of socialization in relation to violations of social norms and rules of behavior. It is proved that the efficiency of resocialization depends on the inclusion of teenagers in specially organized pedagogical space. As a condition of successful socialization are pedagogical support, promoting the integration of adolescents into society and the social interaction with significant adults.*

**Keywords:** socialization, adolescents, deviant behavior, addiction, pedagogical support.

Внимание ученых к процессу социализации как основополагающей общественной проблеме возникло в 50-е годы XX века. В эти годы были заложены основы анализа процесса социализации личности с философской, социальной, педагогической и с психофизиологической позиций. Важную роль в развитии теоретико-методологических и концептуальных основ изучения сущности и особенностей социализации сыграли работы, посвященные нарушению проблем социализации в детском возрасте.

Среди социально-педагогических концепций социализации, которые возникли в связи с резким ростом проблем в поведении детей и подростков в начале 90-х годов, наибольшее распространение получила концепция коррекции девиантного поведения (Е.В. Змановская, Ю.А. Клейберг, Н.А. Рычкова, Л.Б. Шнейдер). Под девиацией понималось отклонение от общепринятых норм. Выделялось асоциальное (аморальное), антисоциальное (угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих), делинквентное (нарушающее нормы закона) и аутодеструктивное (саморазрушительное) поведение.

Совершенно очевидно, что всплеск девиаций был обусловлен переоценкой всей системы ценностей общественных и социальных отношений. Рушились прежде всего нравственные основания для определения нормы, открывались шлюзы индивидуалистических стилей поведения, смещались акценты в оценке действий, ведущих к достижениям. Кардинально изменился опыт поведения взрослых. Ослабли воспитательные возможности школы. Детство моментально отреагировало на ситуацию: вновь появились беспризорники, произошел рост преступности среди несовершеннолетних, обнаружилась детская наркомания, выросло количество учащихся, не посещающих школу и количество детей, оставшихся без попечения родителей. Деструктивное поведение в детско-подростковом сообществе приобрело угрожающие масштабы. Социальная самоизоляция выражалась в уходе в субкультуры, подростковое одиночество, а чуть позже – в виртуальное пространство. Процесс социализации нарушался настолько явно, что требовал выявления новых закономерностей его осуществления. На первый план вышла концепция коррекционного вмешательства в процесс социализации.

Прямолинейное понимание концепции коррекции девиантного поведения означало регламентацию и усиление общественного и педагогического контроля за поведением ребенка. Это выражалось в вытеснении подростков с улиц путем открытия многочисленных государственных учреждений для неблагополучных подростков, в ужесточении правил поведения в общественных местах, перепрофилировании детских приемников в центры временной изоляции для несовершеннолетних, усилении внимания к посещаемости учебных учреждений.

Более глубокий и тонкий смысл концепции девиации заключался в том, чтобы в ситуации рухнувших норм ценностей удержать ребенка в рамках норм безопасности. Безопасность, по мнению Г.М. Коджаспировой, – это состояние защищенности и низкого риска удовлетворения своих потребностей и интересов. Смысл социально-педагогической деятельности, как деятельности помогающей удовлетворять социальные потребности ребенка, состоит в том, чтобы снижать риски опасности самовыражения ребенка. Концепция девиации, анализируя отклоняющееся поведение, вскрывает механизмы формирования у ребенка безопасного поведения в ситуации неопределенности, противоречивости социальных установок и социальных ожиданий. Она учит ребенка вести себя таким образом, чтобы, удовлетворяя свои потребности, не нарушать интересы других людей и не вредить самому себе. Поэтому так широко в данной концепции представлены материалы тренингов для подростков, программы проведения адаптивных сборов, волонтерских проектов, экстремальных походов, командных видов спорта. Отрицательное воздействие девиации снижается рамками социальной и личностной безопасности.

Востребованной в контексте безопасного поведения в процессе социализации является концепция социальной адаптивности, т.е. способности находить адекватные решения в новой или изменившейся ситуации (А.А. Налчаджан, Е.Н. Шиянов, Е.И. Холостова). Известно, что человек дезадаптивно (неумело) или девиантно (агрессивно) начинает вести себя чаще всего в тех случаях, когда не может или не в состоянии найти социально приемлемые способы разрешения ситуации. Причинами дезадаптивного поведения выступают:

- неполные, отрывочные, мозаичные знания о том или ином явлении или характере отношений;
- противоречивые знания, в одном случае разрешающие себя вести определенным образом, а в другом – запрещающие подобные действия;
- отсутствие опыта или образа поведения в неопределенной ситуации.

Теория социальной адаптивности в отношении подростков, не готовых к поиску адекватных способов взаимодействия, предполагает:

- широкое и всестороннее информирование, стимулирование высказывать собственные суждения о том или ином явлении социальной жизни, предоставление условий для отстаивания своей точки зрения;

- социальное закаливание, т.е. включение в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, овладение определенными способами этого преодоления (М.И. Рожков);
- включение в ситуации эмоционального переживания и эмоционального отклика в процессе взаимодействия с другими людьми;
- создание ситуаций выбора между личностной и социальной направленностью действий;
- обучение навыкам социальной рефлексии;
- включение безопасности в иерархию личностных ценностей.

Следовательно, социальная адаптация дезадаптивных подростков – это педагогическая деятельность, актуализирующая осмысление ребенком возникшей деструктивной ситуации, усиливающая концентрацию ресурсов в процессе поиска, выбора и освоения новых, адекватных и в определенной степени безопасных моделей поведения.

В отношении подростков с низким уровнем социальной адаптивности, неадекватной социальной самооценкой и наученной беспомощностью социальная педагогика предлагает концепцию социально-педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, В.П. Бедерханова, А.В. Иванов). Социально-педагогическая поддержка – это процесс совместного с ребенком преодоления препятствий, проблем, мешающих ему установить отношения с окружающими и наиболее полно выразить себя как социальное существо. Социальная самоизоляция и деструктивное поведение, безусловно, выступают существенной преградой социального развития ребенка.

С целью преодоления саморазрушительного поведения выделяются следующие виды социально-педагогической поддержки:

- помощь, т.е. переложение части действий на взрослого человека с целью облегчения давления объективных обстоятельств, которые сам ребенок преодолеть не может в силу своего возраста; в процессе помощи освобождаются задействованные на преодоление обстоятельств ресурсы ребенка, что открывает возможности для принятия им обдуманного (ответственного) решения;
- забота как ответ на запрос ребенка в руководстве при принятии решения; в центре заботы лежит заинтересованность взрослого в том, чтобы ребенок решился сам принять решение и консультирование с целью снижения рисков выбора целей и способов действий;
- содействие с целью снижения напряженности, стресса, чувства безысходности в процессе социального взаимодействия; это совместная, общая деятельность, обеспечивающая продуктивность, деятельностный успех ребенка, его психологическую разрядку, смену эмоций;
- взаимодействие как принятие ребенка с проблемами в качестве партнера совместной деятельности; партнерство означает наличие деловых, межличностных и ценностно-деятельностных отношений в условиях возможного несовпадения, но пересечения взглядов и задач его участников, при возникновении точек несовпадения, но обязательном взаимном распределении ответственности за результаты предполагаемых контактов; при разнообразии смыслов жизни партнерство выступает дополнительным ресурсом в установлении контактов между людьми с разными социальными установками, разными житейскими взглядами, общественными интересами.

В целом социально-педагогическая поддержка ребенка с деструктивными или самоизолирующим поведением подразумевает, с одной стороны, такие действия взрослого человека, которые создают условия успешности ребенка при неблагоприятных обстоятельствах; с другой – такие действия ребенка, которые открывают его латентные ресурсы ответственного поведения. Целью социально-педагогической поддержки является обучение конструктивным способам выхода из затруднительных ситуаций.

Особое место в работе с детьми и подростками, имеющими проблемы во взаимоотношениях с окружающими, отводится концепции преодоления саморазрушительного (аддиктивного) поведения (Ц.П. Короленко, Т.А. Донских, Н.В. Дмитриева). Саморазрушительное, аддиктивное поведение – это способ приспособления к сложным для ребенка условиям деятельности и общения; это стремление к уходу от давящей на ребенка реальности путем искусственного изменения своего психического состояния.

Аддиктивное поведение характерно для таких категорий детей и подростков, которые стремятся уходить от ответственности в принятии решений; тревожны, зависимы; имеют стереотипность, повторяемость поведения; говорят неправду, обвиняют других, зная, что они невиновны; имеют сниженную переносимость повседневных трудностей; имеют скрытый комплекс неполноценности, сочетающийся с внешним проявлением превосходства; демонстрируют внешнюю социабельность, сочетающуюся со страхом эмоциональной близости.

Среди типов аддиктивного поведения в детском и подростковом возрасте называют социальное одиночество, игроманию, интернет-зависимость, булимизм, табакокурение, алкоголизм, наркоманию и любое другое погружение в отдельные виды деятельности с игнорированием жизненно важных обязанностей и проблем.

Аддиктивное поведение не возникает неожиданно. Оно, по мнению Ц.П. Короленко, имеет свои этапы становления и развития. На начальном этапе возникает фиксация, т.е. отмечается удовольствие от того или иного действия, снижающего эмоциональное напряжение. Именно этот период с точки зрения социально-педагогической деятельности является решающим. Задача помогающего специалиста – разрушить миф ребенка о том, что он нашел удовлетворительный путь решения проблемы. Если учесть, что ребенок чаще всего скрывает от взрослых свои эмоции во время фиксации, то необходимо более внимательно относиться к повторяющимся у ребенка формам эмоциональной разрядки. Особенно важно обращать внимание на безобидные на первый взгляд фиксации: необузданную радость выигрывая в компьютерной игре; получение удовольствия от принятия в группу сверстников при выполнении экстремальных заданий; успокоение в процессе наказания одиночеством; прекращение истерики при применении физического наказания и т.п. Разрушение фиксации может произойти в том случае, если взрослый:

- подает сигнал ребенку о внешне негативном восприятии его эмоционального поведения;
- включает ребенка в процесс оценивания последствий фиксации на данном эмоциональном переживании;
- предлагает альтернативные, безопасные способы снятия эмоционального напряжения.

На втором этапе формирования аддиктивного поведения, который психологи называют ритуализированным, ребенок начинает настойчиво повторять приносящие ему удовольствие действия или искать похожие условия организации идентичных поступков. Взрослые зачастую обвиняют обстоятельства в углублении аддикций ребенка. Однако это лишь закономерный этап, на который ребенок вынужден переходить, чтобы «подкармливать» свое мифологизированное удовлетворяющее состояние отношений с другими людьми и обстоятельствами. Задача помогающих специалистов, как и на предыдущем этапе – разрушение мифов. Но это мифы, явно выраженные в ритуалах. Они обнаруживаются гораздо проще, чем фиксации, так как часто обставляются ребенком демонстративно показательно. Способы разрушения ритуалов аддиктивного поведения:

- раскрытие тайны ритуала с целью демонстрации аддиктивному ребенку его скрытой и истинной сущности;



- вынесение обсуждения самого явления на публичную детскую аудиторию с целью получения аддиктом обратной связи от сверстников;

- сужение пространства ритуализированных действий аддиктов;

- вовлечение ребенка в альтернативные, эмоционально привлекательные, экстремальные ритуалы под сопровождением профессиональных инструкторов.

На следующих этапах развития аддиктивного поведения: вытеснения – замещения – созависимости – социальные педагоги начинают активно сотрудничать со специалистами психиатрического профиля, так как в этот период происходят серьезные изменения в психическом состоянии ребенка, развивается заболевание. В арсенале социальных педагогов остается педагогическая поддержка ребенка в процессе его лечения. В любом случае, ребенок не исключается из общего педагогического пространства и не остается один на один со своей проблемой.

С точки зрения включения подростков, имеющих проблемы с поведением, в педагогически организованный процесс социализации следует отметить такие средства, как:

- перевоспитание, под которым понимается управляемая совместная деятельность детей и взрослых по перестройке социальных установок, взглядов и способов поведения, осложняющих процесс социальных отношений; перевоспитание нацеливается на устранение в действиях, поступках образе жизни ребенка негативных привычек, опасных побуждений и саморазрушающего поведения; оно происходит в педагогически организованном пространстве и организуется путем переубеждения, переучивания, переключения, реконструкции; перевоспитание включает в себя целенаправленные эмоционально-волевые действия, требует устойчивой мотивации и активности самого ребенка;

- ресоциализацию как стимулирование у ребенка потребности и способности заменить прежние жизненные установки на новые, социально приемлемые умения и навыки социального поведения; как управление процессами восстановления прерванных или укрепление ослабленных связей и отношений; как спланированная и организованная форма отказа от деструктивного поведения и накопление опыта конструктивного, безопасного поведения; как поощрение повторного, возобновляемого позитивного опыта; как возвращение ребенка к усвоению и присвоению социальных ценностей, норм и правил поведения в обществе на основе решения возрастных социальных задач;

- социальную реабилитацию, представляющую собой управляемый процесс восстановления утраченных в связи с деструкциями и самоизоляцией контактов и отношений ребенка с окружающим миром, со сверстниками и близкими людьми; организацию специальных действий по стимулированию готовности и способности ребенка к полноценной жизнедеятельности в социальной среде; разработку программ восстановления личностного и социального статуса ребенка, его доброго имени, юридических прав и социальной дееспособности; возобновление доверия к взрослым; восстановление психологического и эмоционального ресурса ребенка, возвращение его в субкультуру и социокультурное пространство детства;

- охрану и защиту прав ребенка на социальное развитие и участие в социальной жизни, обеспечивающую полное принятие обществом ребенка, у которого временно возникли трудности в отношениях с окружающими; представление интересов ребенка в государственных и общественных организациях в ситуациях объективных возрастных ограничений самозащиты и отстаивания собственной позиции; стимулирование участия ребенка в принятии решений относительно своей жизни и способах участия в жизни общества; создание условий открытого выражения ребенком своего мнения и своих суждений; охраны права на личную жизнь и неприкосновенность;

- стимулирование самовоспитания как процесса самоуправления изменениями в своей жизни и отношениях с другими людьми; сознательная и целенаправленная работа личности по формированию и совершенствованию у себя положительных и устранению отрицательных качеств; обуздание своих импульсивных желаний, приучение себя к организованности, волевым усилиям; самостоятельная работа над своей личностью и своим отношением к жизни и окружающим людям; воспитание в себе потребности и готовности приносить пользу и быть ответственным перед другими людьми.

Итак, процесс социализации подростков с отклонениями в поведении имеет свои специфические особенности и может осуществляться более успешно, если будет опираться на концепции содействия, взаимодействия ребенка и взрослого, основанных на доверии и принятии. Это, в свою очередь, снижает опасность социальной самоизоляции подростков и его исключения из единого педагогического пространства социального становления личности.

УДК 37.032

## РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ: ДОСТИЖЕНИЕ ГАРМОНИИ

Макотрова Г.В., канд. пед. наук, доцент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Россия

Участник конференции,  
Национального первенства по научной аналитике

*Автор рассматривает реализацию гармоничного развития исследовательского потенциала школьников на основе идеи целостности. Для его обеспечения учитель в обучении должен учитывать единство биологических, социальных и индивидуальных проявлений учащегося; обращать внимание не столько на способности и на актуальные достижения школьника, сколько на «зону ближайшего развития»; вести ученика от самого общего целостного к более точному и дифференцированному постижению реальности; снимать разрыв между эмоциональностью и интеллектуальностью; обеспечивать видение школьником части в контексте понимания целого.*

**Ключевые слова:** исследовательский потенциал, школьники, идея целостности, гармоничность, принципы, обучение.

*The author considers the implementation of the harmonious development of the research capacity of secondary school students based on the idea of integrity. In order to ensure it within the educational process, a teacher should take into consideration the unity of biological, social and individual manifestations of a student; pay special attention not only to his or her abilities and current achievements, but also to a “zone of proximal development”; lead the student from more generalized and integral to a more precise and differentiated comprehension of reality; bridge the gap between the emotional and intellectual; contribute to the student clear vision of the parts within the framework of the whole.*

**Keywords:** research capacity, secondary school students, the idea of integrity, harmony, principles, education and training.

Для обеспечения готовности выпускников общеобразовательных организаций к дальнейшему обучению и деятельности в высокотехнологичной экономике особое значение приобретает разработка теоретических и технологических оснований развития исследовательского потенциала школьников. Он представлен нами как системное образование, как динамичный ресурс, включающий единство развитых природных задатков (интеллекта, чувствительности к новизне ситуации, исследовательской активности, коммуникативности), ценностно-смыслового отношения к результатам исследования, обобщенных знаний о Вселенной, живой природе, обществе и человеке, умений использовать научные методы познания окружающего мира, который в разной мере актуализируется в виде диапазона и величины проявлений школьником себя в качестве исследователя в ходе целенаправленного получения им результатов познания (понимания себя, других людей, мира) и обеспечивает эффективную перестройку направления и содержания познавательной деятельности, творческую продуктивность, личностное самоопределение и творческое саморазвитие.

Исследовательский потенциал школьников может быть рассмотрен на уровне прошлого как общий ресурс природных и приобретенных в процессе становления личности исследовательских качеств, который обеспечивает их дальнейшее развитие; на уровне настоящего – как исследовательские качества, которые востребованы в конкретной познавательной ситуации; на уровне будущего – как «зона ближайшего развития», как исследовательские качества, которые в силу ряда причин оказались не использованными и которые получают развитие в будущем при осуществлении познавательной деятельности.

С позиции антропологического подхода развитие исследовательского потенциала школьника представляет собой динамику познавательно-исследовательского отношения к миру, отношения к миру как к подвижному, изменяющемуся, нестабильному, развитие умений активно его исследовать и создавать новые стратегии поведения в условиях новизны и неопределенности.

Возможно ли достижение гармоничности этого процесса в условиях обучения? В педагогических исследованиях и практике использование терминов «гармоничность», «гармония», «гармонизация» происходит достаточно редко, так как идеал гармоничного развития считается нереальным для существующих образовательных систем, не смотря на то, что получило материалистическое истолкование содержание гармоничного развития как сочетаемости, установлено равновесие гуманитарных и естественных знаний, уточнено соотношение левого и правого полушарий головного мозга и др. [3].

На наш взгляд, следование идее целостности позволяет обеспечить гармоничность развития исследовательского потенциала возможно при реализации идеи целостности. Идея целостности предполагает:

- учет единства биологических, социальных и индивидуальных проявлений учащегося, рассмотрение школьника как человека в единстве его внутренних способностей и внешних возможностей для реализации первых, понимание предела или границы возможного в соответствии с результатом его познания (исследования) при наиболее благоприятных условиях и максимальной мотивированности и эффективности школьника;

- внимание учителя не столько на способностях и на актуальных достижениях школьника, сколько на «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский), исходя из того, что структурирование, деструктурирование, реструктурирование школьником имеющегося знания и жизненного мира может быть рассмотрено как освоение им сферы возможного, как постоянно возобновляющееся его движение к границам, разделяющим возможное и невозможное, с вариациями приспособительного либо деструктивного характера; что «расширение сферы возможного, рост достигнутого влечет за собой умножение неосуществившихся вариантов развития и расширение сферы невозможного» (Г.В. Иванченко) [4];

- реализацию всеобщего универсального дифференционно-интеграционного закона развития (ведение ученика от самого общего целостного не очень определенного к все более определенному конкретному, точному и дифференцированному постижению реальности), организацию движения школьника как от знаний, зафиксированных в виде усвоенных с разной степенью абстрактности, строгости и точности, так и от «понятий нестрогих и нечетких, построенных на основе эмпирических, а не теоретических обобщений», «динамических образных представлений, которые трудно, а также нецелесообразно фиксировать в виде строгих научных понятий и устойчивых классификаций» (А.Н. Подьяков) [5] к построению собственной внешней и внутренней деятельности, ведущей к обогащению концепции жизни, к развитию своеобразного личностного концептуального видения мира, к построению «образа мира», «картины мира», «модели универсума» (Е.Н. Шиянов) [8];

- обеспечение снятия разрыва между эмоциональностью и интеллектуальностью, между интеграцией и дифференциацией в обучении, видения школьником части в контексте понимания целого.

С позиции научных исследований в области системной психофизиологии идея целостности в развитии исследовательского потенциала школьников не только подтверждается, но и фиксирует наше внимание на важности выбора способов организации чередования процессов интеграции и дифференциации в исследовании школьников. Развитие исследовательского потенциала школьников в контексте идеи целостности может быть проиллюстрировано использованием принципа системной психофизиологии «минимального обеспечения функциональных систем» П.К. Анохина, согласно которому в постнатальном онтогенезе система становится эффективной для достижения положительного результата до того, как все ее компоненты получат окончательное морфологическое оформление [2]. Именно поэтому непрерывная смена стадий в развитии исследовательского потенциала школьников (интегративного процесса на дифференцированный) берет начало в интеграции. В работах Я.А. Пономарева также показано, что формирование нового опыта отношения со средой начинается с интуитивного типа взаимодействия и заканчивается рациональным [6].

Для определения этапов развития исследовательского потенциала школьников в контексте идеи целостности мы рассмотрели диалектику отношений *дифференциации и интеграции в познании, его сторон, которые неразрывно связаны и взаимно исключают друг друга; взаимопроникают и при определенных условиях переходят друг в друга.* Единство и борьба этих противоположностей представляет согласно соответствующему закону диалектики движущую силу развития исследовательского потенциала школьников. Закон перехода количественных изменений в качественные также иллюстрируется этими противоположностями: рост интеграции в познании объекта с течением времени сменяется ее уменьшением и переходом к дифференциации; накопление фактов, информации, теоретических разработок также с течением времени потребует нового качества – интеграции. Диалектический закон отрицания отрицания говорит о том, что новое качество, возникшее из накопленного количества предыдущего качества, становится его противоположностью, т.е. отрицает предыдущее качество, что означает, что через какое-то время полученное новое качество, например, превращенная в дифференциацию интеграция, неизбежно станет отрицаемым при накоплении определенного его количества. Этот закон приводит к пониманию, того, что развитие исследовательского потенциала школьника происходит по спирали, в которой каждый цикл есть новый виток его движения. В то же время эта спираль развития исследовательского потенциала школьников являет собой определенный порядок, гармонию, отражает проявление единого процесса развития мира: в ней проявляются все три закона диалектики.

Рассмотрение диалектики отношений этих сторон познания привело нас к использованию всеобщего универсального

дифференционно-интеграционного закона развития, позволившего выделить следующую последовательность этапов развития исследовательского потенциала школьников:

- этап активизации поведенческой (ресурсной) части исследовательского потенциала школьника (технологической готовности к исследованию, творческой активности) с целью установления статичных взаимосвязей при получении ответа на вопрос, возникшего в ходе целостного восприятия объекта исследования;
- этап активизации тонусной части исследовательского потенциала школьника (мотивации к исследованию, научного стиля мышления) с целью разрушения статичных связей на материале учебного содержания, которое обеспечивает встречу традиционного (устойчивых связей) и нового из сферы жизненного опыта или опыта предметного обучения (неустойчивых связей);
- этап активизации поведенческой (ресурсной) части исследовательского потенциала школьника, на котором происходит упорядочивание, структуризация связей в новом учебном содержании;
- этап активизации тонусной части исследовательского потенциала школьника с целью разрушения установившихся новых связей в изучаемом учебном материале.

Выделенная последовательность этапов говорит о новом подходе к организации познавательной деятельности школьников, о реализации движения школьника от гипотетических знаний («зоны неясных знаний») к знанию о незнании, а затем от знания к новому незнанию, о принципиальном отличии от его движения в традиционной модели обучения, в которой ученик идет от незнания к знанию. Число смены указанных этапов будет определяться в обучении школьников объемом и временем изучения учебного материала, теснотой связи урочной и внеурочной познавательной деятельности школьников.

В последовательности этапов развития исследовательского потенциала школьников мы можем также увидеть смену доминирования эмоциональности и сознательности. Знания, требующие более четкого понимания (дифференциации), так называемые «неясные знания», будут соответствовать доминированию эмоций, а знания более четкие и структурированные – сознанию. Соотношение интуитивного и рационального на разных этапах познания меняется. При решении проблемы в процессе индивидуального акта познания интуитивное «эмоциональное предрешение», направляющее поведение по правильному руслу, предшествует осознанному оформлению решения, его вербализации [Пономарев Я.А. Психология творчества. Избранные психологические труды. М.- Воронеж: МПСИ – НПО «МОДЭК», 1999. 480 с.; Тихомиров О.К. Актуальные проблемы развития психологической теории мышления // Психологические исследования творческой деятельности. М.: Наука, 1975. С.5-22].

Нами на основе результатов работы группы психофизиологов под руководством Ю.И. Александрова [1] была создана методика оценки эмоционального состояния школьника, которая затем была использована на разных этапах развития исследовательского потенциала школьников при выявлении познавательных барьеров учеников, при определении зоны «ближайшего развития» универсальных учебных действий. В результате оценки возможности школьника двигаться дальше мы в соответствии с идеей целостности проектировали последующие шаги учеников в рамках конкретного учебного материала.

Реализуя гармоничность развития исследовательского потенциала школьников, педагог стремится обеспечить в обучении созвучность внутреннего мира школьника, его отношения к познанию и взаимоотношения школьника с миром. В ходе дидактического эксперимента нами в каждой учебной ситуации достигалось расширение гипотетических знаний школьников, была обеспечена периодическая смена интегративных процессов процессами дифференциации (периодическая смена упорядочивания и разупорядочивания установленных школьником познавательных связей).

Для гармонизации развития исследовательского потенциала школьников нами были выделены дидактические принципы: принцип периодической смены статичного и динамичного этапов в познании-исследовании; принцип периодической смены интенсивной и экстенсивной фаз получения нового знания; принцип избыточности внешней информации и культурных содержаний; принцип следования интегративному единству эмоционального и когнитивного компонентов познавательной деятельности.

Выделенные принципы обращают внимание на необходимость при конструировании учебных ситуаций развития исследовательского потенциала школьников дополнить инвариантное содержание обучения тем, что отражает передний край развития науки (научными достижениями сегодняшнего дня и неустоявшимися, гипотетическими знаниями), а также объектами для размышления и наблюдения («знанием неопознанного», «ученым незнанием»), которые в будущем приведут к новым проблемам и гипотезам.

При работе с гипотетическими знаниями школьник ищет способы обоснования появления проблем и гипотез, а при работе с объектами потенциального знания (зарегистрированными в научном мире фактами, которые могут только служить для постановки новых проблем), ученик осуществляет первые пробы их формулирования. Такое содержание позволяет школьникам более глубоко осмыслить динамику научного знания; выразить отношение к движущемуся научному знанию; проявить инициативу, критичность мышления; в наибольшей мере реализовать свой исследовательский потенциал. На помощь учителю при использовании современного научного знания приходят цифровые технологии, научно-популярные тексты сети Интернет. Нами были получены способы использования научно-популярных ресурсов для разработки учебных заданий, направленных на развитие определенных составляющих исследовательского потенциала школьников.

Таким образом, реализация гармоничности в развитии исследовательского потенциала личности ведет нас к учету единства биологических, социальных и индивидуальных проявлений учащегося; позволяет рассматривать школьника как человека в единстве его внутренних способностей и внешних возможностей для реализации первых; дает понимание предела или границы возможного в соответствии с результатом его деятельности при наиболее благоприятных условиях и максимальной мотивированности школьника; предполагает осмысление динамики развития его холистического мышления; требует разработки способов реализации видения им части в контексте понимания целого; обеспечивает снятие разрыва между эмоциональностью и интеллектуальностью, между интеграцией и дифференциацией в обучении.

#### Литература:

1. Александров Ю.И. Единая концепция сознания и эмоций: экспериментальная и теоретическая разработка., Первая российская конференция по когнитивным наукам. Тезисы докладов. – Казань., КГУ, 2004., С. 14-15
2. Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем., П.К. Анохин. – М., Медицина, 1975. – 448 с.
3. Загвязинский В.И., Амонашвили Ш.А., Закирова А.Ф. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания., Педагогика. – 2002., №11., С. 3-10
4. Иванченко Г.В. Человеческий потенциал: развитие личности в образовательной среде., Человеческий потенциал России: интеллектуальное, социальное, культурное измерения. Под ред. Б.Г. Юдина. – М., Институт человека РАН, 2002., С. 167-178



5. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт. – 2-е изд., испр. и доп. - М., ПЕР СЭ, 2006., С. 15
6. Пономарев Я.А. Психология творчества. Избранные психологические труды. – М.-Воронеж., МПСИ – НПО «МОДЭК», 1999. – 480 с.
7. Тихомиров О. К. Актуальные проблемы развития психологической теории мышления., Психологические исследования творческой деятельности. - М., Наука, 1975., С. 5-22
8. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М., Издательский центр «Академия», 1999. – 288 с.



УДК 53(07)+372.853

## ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССАМИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Атаманчук П.С., д-р пед. наук, проф.  
 Кух А.Н., канд. пед. наук, доцент  
 Атаманчук В.П., канд. филол. наук, доцент  
 Билык Р.Н., канд. пед. наук  
 Николаев А.М., канд. пед. наук, доцент  
 Семерня О.Н., канд. пед. наук, доцент

Каменец-Подольский национальный университет им. И. Огиенко, Украина

Участники конференции,  
 Национального первенства по научной аналитике,  
 Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

*Идеология проекта построена на основе диалектических принципов народной педагогики, которая категорически не признает феномена неспособностисубъекта, но утверждает уверенность в том, что в своей жизни каждый индивид является одновременно учителем и вечным учеником. Способность к гарантированному формированию прогнозируемого авторского педагогического кредо будущего педагога трактуем как закономерное следствие создания концептуальных основ управления обучением индивида.*

**Ключевые слова:** образовательный прогноз, контроль, управление, учебно-познавательная деятельность, компетентность, мировоззрение, педагогическое кредо, научная аналитика, мировое научное пространство.

*The ideology of the project is based on the principles of dialectical folk pedagogy, which categorically does not recognize the phenomenon of the failure of the subject, but maintains the belief that in life each individual is both a teacher and eternal student. The ability to ensure the building of pedagogical credo author's projected future teacher interpret as a natural consequence of the creation of the conceptual foundations of individual training management.*

**Keywords:** educational prognosis, monitoring, management, educational and cognitive activity, competence, ideology, creed pedagogical, scientific analysis, the international scientific space.

*«Неправильное знание хуже, чем незнание»  
 Адольф Дистервег*

Ранее [2-4], авторами данного проекта были обозначены контуры построения дидактической модели целенаправленного управления учебно-познавательной деятельностью всех (а не отдельных!) субъектов обучения. Интуитивная же предпосылка для создания целостной концепции (теории) управления обучением будущих специалистов, на наш взгляд, должна выстраиваться на том, что формирование высоких уровней профессиональных компетентностей и мировоззрения (умения, навыки, убеждения, готовность к поступку, привычка, авторское педагогическое кредо) может происходить только в результате окончательного и категорического преодоления кризисных явлений в образовании (авторитаризм, догматизм, формализм, консерватизм, субъективизм, «синдром птенца» и т.п.). При таких условиях особое значение приобретает понятие «результат обучения». Ориентация на результат обучения приводит к переосмыслению и пересмотру традиционного понятия «квалификация», которое ассоциируется с сочетанием уже имеющегося у субъекта опыта с приобретенными им в процессе обучения компетентностями и мировоззрением, которые он сможет эффективно использовать в своей жизнедеятельности. Поскольку подготовка квалифицированного специалиста, – это приобретение осведомленности в рамках определенного учебного курса, и, одновременно, методики его обучения, – то эту бинарность, например, (физика + методика обучения физике) необходимо заложить в целостную систему его обучения (формирование собственного педагогического кредо). Безусловно, что такая система требует своего последующего развития, особенно, в ракурсе утверждения идеологии действенного становления педагога [1-6].

В мировом научном пространстве точно известно, что становление учителя возможно при условии надежной прогнозируемости и управляемости результатов его учебно-познавательной деятельности, декларируемой программами (учебными, научно-исследовательскими, поисково-креативными и т. п.) высшего учебного заведения [2-7]. То есть, формирование прогнозируемых профессиональных компетентностей и мировоззрения будущего специалиста может эффективно осуществляться только в условиях наличия научной концепции (теории) управления обучением.

Интеллектуальный продукт [1-5] свидетельствует о существовании научно обоснованной концепции (теории) управления процессами формирования компетентностных и мировоззренческих качеств будущего учителя [1; 6]. Остановимся на коротких содержательных и презентационных представлениях ее 1-го элемента, – предпосылки создания теории управления обучением (рис. 1).

### Предпосылки создания теории

Известно, что научная теория как форма организации знаний обеспечивает расширение сферы знания за пределами непосредственного наблюдения, поэтому она характеризуется наличием следующих элементов: общих законов и сферы их применения, где она объясняет явления, которые происходят; сферы предсказания неизвестных явлений; логико-математического аппарата вывода следствия из законов; определение концептуальной схемы, без которого невозможно познание объектов этой теории (Материал из Википедии – свободной энциклопедии).

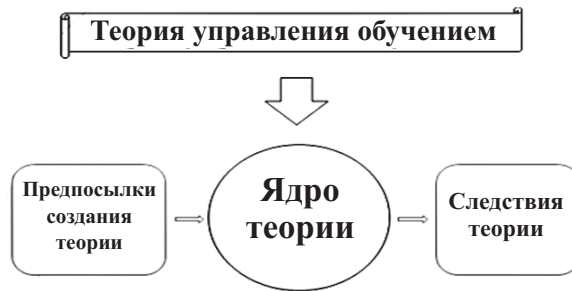


Рис. 1. Трехкомпонентная структура теории

Исходя из исследований, оценок, догадок, приобретенного опыта и т.дп., убеждаемся, что предпосылки для создания теории управления обучением составляют конкретные постулаты, интуитивные начала и апробированный на протяжении многих веков эмпирический базис (рис. 2).



Рис. 2. Предпосылки создания теории

### ПОСТУЛАТЫ

Прокомментируем 1-й блок, – *1. Нет неспособных учеников – есть нелепые технологии обучения; 2. В своей жизни каждый индивид является одновременно учителем и вечным учеником; 3. Каждый индивид проявляет присущий только ему рабочий темп обучения.*

Поскольку, – *постулат, как утверждение (предположение), которое при построении научной теории принимают без доказательств, а следует оно из фактов, систематических и практических (эмпирических) объяснений*, – то фактически содержание определенных постулатов (рис. 2) можно было бы и не комментировать. Однако, по поводу важной функции, которая отражается в 3-м постулате (собственный рабочий темп обучения индивида) следует отметить, что этот темп будет нулевым в случае непосильного для индивида учебного задания (например, в постижении сущности опыта Штерна (физика) никакой познавательной активности не зафиксируем, если ученик не знает связей между угловой и линейной скоростями, между радианной и градусной мерами угла и т.п.). То есть, индивидуальный рабочий темп обучения проявляют те, у кого сформирован достаточный уровень опорных знаний (для других – окрыление, мотивация, консультация, репетиторство, творческие задания, креативная деятельность и др., с тем, чтобы достичь должного деятельностно-личностного тонуса, и тогда уже, на этой основе, восстановить свой рабочий темп обучения).

### ИНТУИТИВНЫЕ НАЧАЛА

Во 2-й группе предпосылок, – *1. Действие механизма психологической установки. 2. Рефлексия (содержательная, операциональная, мотивационная); 3. Внушение отношений к объекту учебно-познавательной деятельности*, – для полной содержательной определенности, отметим отдельно каждый из этих элементов.

#### 1. Действие механизма психологической установки

Как известно, установка – *это степень развития психики, предшествующая сознанию, это – готовность, к определенной активности, сформированная на подсознательном уровне*. Для возникновения установки достаточно двух элементарных условий – какой-либо актуальной потребности у субъекта и ситуации ее удовлетворения. Таким образом, срабатывания механизма психологической установки в обучении, возможно при условии приведения в соответствие познавательных возможностей с познавательными потребностями индивида. Обеспечение такого соответствия фактически выступает признаком посильных учебных заданий для каждого субъекта. Только при таком условии конкретная познавательная задача осмысливается как собственная цель и становится основой целесообразной деятельности индивида [4, 9]. Если же в обучении такой момент игнорируется, то это может привести к опасным последствиям: познавательная деятельность не состоится, или же она может породить прецедент формирования ложного знания. Например: нелепо ожидать от субъекта понимания сущности ошибки Аристотеля, – сила является причиной движения, – если он не осознал до этого, что условием вечного движения тела является отсутствие воздействия на него других тел (или полная скомпенсированность действий этих тел) и т. д.

#### 2. Рефлексия

В интеллектуальном аспекте рефлексия – это умение выделять, анализировать и соотносить с предметной деятельностью собственные действия. Рефлексия обеспечивает самоорганизацию и самобилизацию личности в различных условиях ее

существования. В педагогическом аспекте рефлексия определяется как способность индивида к фантазированию, анализу собственных мыслей и переживаний, к критической оценке конкретной ситуации и принятию соответствующих решений [2, с. 81-92].

Если учебная цель познавательного акта ориентирует на первичные преобразования и усвоение субъектом содержания конкретной познавательной задачи, то в обеспечении этого результата важнейшую роль сыграют процедуры создания установки и обеспечения рефлексии к усвоению учебного материала. Индикатором того, что индивид впоследствии сможет достигать более высоких (нежели первичное усвоение учебного материала) устремлений (дидактическая, развивающая или воспитательная цели обучения) выступает только один показатель – гарантированное достижения им учебной цели [4, с. 90-96].

### 3. Внушение отношений

Известно, что достижения мировоззренческого и методологического характера, а также действенные знания (особенно – физико-технологические) формируются занадлежащего внушения отношений к объекту познания [1-9]. Остановимся на отдельных моментах внушения полезных отношений (иллюстрируя процедуру примерами из физики). Особую мировоззренческую ценность в обучении играет, в частности, процедура изучения фундаментальных физических теорий и экспериментов, овладение которыми в свою очередь дает возможность постичь методы исследований современной физики. Вне всякого сомнения, не все фундаментальные эксперименты целесообразно рассматривать в социокультурном контексте, а только те, которые сыграли решающую роль в разработке или окончательном подтверждении фундаментальных научных теорий физики. На материале истории этих опытов, по сути, решаются такие же мировоззренческие задачи, формируются такие же гносеологические ценности, что и при изучении физических теорий.

Другое направление. Обсуждение с учащимися отдельных ошибок и ложных соображений ученых на уровне сопереживания (а не простой констатации фактов) является процедурой весьма поучительной в мировоззренческом, методологическом и воспитательном аспектах. На этой основе пробуждается неподдельный интерес не только к творческой деятельности ученых, но и к самой физической науке. Поэтому, для формирования в субъекта полезных представлений о реальном процессе познания целесообразно отобрать минимальное число примеров ошибок и ложных суждений ученых (согласовывая их, прежде всего, с содержанием тех познавательных задач, усвоение которых прогнозируется целевой программой на высших уровнях компетентностных достижений: умение, навык, убеждения, поступок и т.п.), которые в большой степени способствуют приобщению индивида к ценностям научно-учебного познания и выработке у него научного мировоззрения. Неисчерпаемые возможности внушения отношений появляются в условиях необходимости философского осмысления сути физических явлений и процессов (не нужно забывать: *физика = эксперимент + философия*). Речь идет о выяснении причинно-следственных связей в явлениях и процессах, раскрытии смысла закона единства и борьбы противоположных начал, о подтверждении принципа перехода количественных изменений в качественные, действию закона «отрицания отрицания». Однако, в этом случае необходимо *«провоцировать»* такую деятельность к содержанию учебного материала, усвоение которого прогнозируется в целевой учебной программе, на уровне убеждений [5; 9].

### ЭМПИРИЧЕСКИЙ БАЗИС

Конечно, что эмпирический базис теории, как 3-й блок предпосылок, – *1. Пирамида усвоения знаний; 2. Формула диагностичности процедуры обучения; 3. Образовательная среда как средство формирования компетенций и мировоззрения субъекта*, – выступает важной основой для создания этой теории. Подадим короткие содержательно-презентационные комментарии относительно элементов очерченного блока.

#### 1. Пирамида усвоения знаний

Древняя педагогическая мудрость гласит: *«Скажи мне – и я забуду; покажи мне – и я запомню; привлеките меня – и я научусь»*. Главная идея этого высказывания – «привлечь меня», – усиливается результатами психолого-физиологических исследований, в которых доказано: только то, что прошло через собственную моторную или умственную деятельность формирует на рационально-чувственном уровне определенный опыт индивида, то есть знание.

Понятно, что привлечение субъекта к активной познавательной деятельности является основой перехода на поисково-креативные технологии обучения физике (рис. 3). Однако практика показывает, что желаемого эффекта не достигаем, если схему «привлечения» реализуем формально, без учета личностных качеств индивида.



Рис. 3. Эмпирический вектор достижения прогнозируемых результатов

Привлечение [1-5] к активному обучению легко реализовать на основе апробированной технологической формулы: «теоретик» должен больше экспериментировать, а «эмпирик» должен больше теоретизировать; и при этом должна обеспечиваться посильность учебных задач для каждого индивида.

#### 2. Формула диагностичности процедуры обучения

В обучении мы должны ориентироваться на спектр вполне конкретных (а не общих) диагностически определенных целей, [2-4; 9]. Цель считается диагностически определенной (заданной), если:

- признаки объекта изучения настолько точно описаны, что каждое понятие адекватно соотносится с его объективным выявлением и обозначением;
- выявлению и факторам, которые обозначаются понятием, свойственна категория меры – их величины поддаются прямым или косвенным измерениям;
- результаты измерений легко соотносятся с определенной шкалой оценки.

То есть, для диагностической (Д) постановки каждой цели нужно, чтобы она была точно описана (О), поддавалась измерению (Изм.) и существовала шкала ее оценки (Оц). Откуда получается формула диагностичности:  $D = O + \text{Изм.} + \text{Оц.}$

Неосуществимость хотя бы одной операции по формуле диагностичности – признак недиагностичности, то есть не-реальности цели. Отсюда вытекают основные требования к целям обучения: цели обучения должны быть жизненно необходимыми, реально достижимыми, точными, проверенными, систематизированными и полными без избыточности, то есть должны быть диагностическими по всем основным свойствам личности. Отметим, что четкость и точность определения целей необходима для разработки содержания, методов и форм обучения, проектирования образовательной среды и выработки стратегии управления в обучении [5].

### 3. Образовательная среда

Важным средством организационно-методической поддержки активного и результативного обучения выступает образовательная среда [5]. Однако, необходимо признать, что на современном этапе развития национальной школы, особенно в условиях его детерминации требованиями Закона Украины «О высшем образовании», образовательная среда выделяется как эмпирическая основа в логической цепи компонент образовательной модели (прогноза) и образовательного стандарта [7]. Невыполнимыми могут стать наши лучшие намерения, если в учебных планах по количеству часов на изучение конкретного предмета придерживаться принципа произвольности, а не научно обоснованной целесообразности. Свообразным педагогическим лицемерием выступает каждый тот факт, когда не нарушается соответствие требований государственной учебной программы материально-техническим, идейно-технологическим и кадровым возможностям конкретного учебного заведения. Поэтому всплывает извечный вопрос: «Что делать?». Исходя из толкования понятия образовательной среды как сферы жизнедеятельности индивида, которая постоянно расширяется, и впитывает в себя все ее богатство, опосредованных культурой, связей с окружающим миром, – следует, что образовательная среда фактически интерпретируется двумя составляющими: материально-ресурсной и информационно технологической (рис. 4).

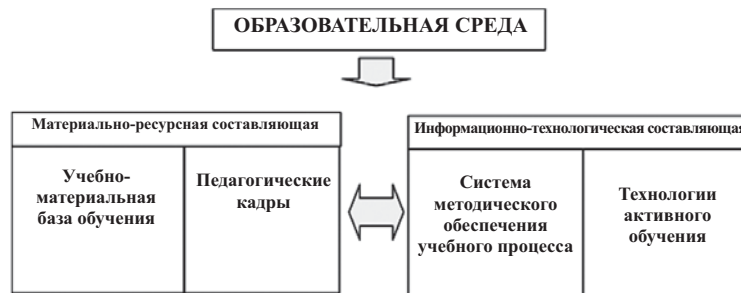


Рис. 4. Структура образовательной среды

Легко видеть, что **материально-ресурсная составляющая образовательной среды** определяется качеством материально-технической базы и кадрового обеспечения обучения; информационно-технологическая составляющая образовательной среды характеризуется весомостью сложно опосредованных связей с реальным миром, которые возникают в процессе жизнедеятельности человека (как в стихийном, так и управляемом режимах), она обеспечивает «климат» этой деятельности. Понятно, что на управляемом уровне, когда учитель профессионально помогает ученику в преодолении «барьеров» учебно-познавательной деятельности, на обе составляющие образовательной среды вызывают определяющее влияние выбор и реализация конкретной педагогической технологии обучения и государственная политика в сфере образования. Поскольку педагогические технологии всегда связаны с концентрированным воплощением преобразовательного взаимодействия субъекта с объектом познания, отражением характера его интеллектуальной и эмоциональной активности, – **репродуктивной, эвристической, креативной (творческой)**, – то им всегда присуща способность влиять на формирование и развитие образовательной среды. В то же время возможность перехода на инновационные технологии обучения (взгляд в будущее) и привидение образования и науки в ранг главного государственного приоритета должны указывать на безусловность развития образовательной среды в направлении идейного обогащения. И именно поэтому образовательная среда, как организационная составляющая в структуре образовательной доктрины, **играет роль важного механизма прогнозирования и управления в учебно-познавательной деятельности субъекта и средства формирования его компетентно-мировоззренческой осведомленности.**

Укажем, в целом, что основные идеи концепции (теории) управления компетентно-мировоззренческим становлением будущего педагога апробированы в ходе многих международных, всеукраинских, региональных и межвузовских научных конференций и Европейско-Азиатских и национальных первенств по научной аналитике. Они внедрены в учебных заведениях разных уровней аккредитации (Украина, Болгария, Польша, Словакия, Молдова).

Заметим также, что в силу ограниченности публикации, описание других 2-х элементов концепции, – **ядро теории и следствия из нее**, – будет предоставлено в аккаунте Атаманчука П.С. (<http://gisap.eu/ru/user/1943>) и на сайте Сборника научных трудов Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенко ([journals.uran.ua/index.php/2307-4507/issue/archive](http://journals.uran.ua/index.php/2307-4507/issue/archive)).

### Литература:

1. Атаманчук П.С. Дидактичні основи формування фізико-технологічних компетентностей учнів: монографія., П.С. Атаманчук, О.П. Панчук. – Кам'янець-Подільський., К-ПНУ, 2011. – 252 с.
2. Атаманчук П.С. Інноваційні технології управління навчанням фізики: монографія., П.С. Атаманчук. – Кам'янець-Подільський., К-ПДП, 1999. – 172 с.
3. Атаманчук П.С. Прогноз як основа управління в навчанні: materialy VII mezinarodni vedecko-prakticka conference «Modernivny mozenostivedy - 2012», П.С. Атаманчук, В.П. Атаманчук. — Praha., Publishing House “Education and Science” s.r.o. - Dil. 16. Pedagogika - 80 p., pp. 15-23.



4. Атаманчук П.С. Управление процессом навчально-пізнавальної діяльності: монографія., П.С. Атаманчук. – Кам’янець-Подільський., К-ПДП, 1997. – 136 с.
5. Атаманчук П.С. Целевой принцип построения учебника: Материалы Международной научной конференции [«Учебники естественнонаучного цикла в системе среднего и высшего образования»], П.С. Атаманчук. - Могилев, 2012., С. 3-8.
6. Атаманчук П.С. Методический и технологический ракурсы управления процессом компетентностного становления будущего педагога: peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the LXXXII International Research and I stage of the Championship in Psychology and Educational sciences [«Subject and object of cognition in a projection of education techniques and psychological concepts»], (London, 05–10 June, 2014), [П.С. Атаманчук, Є.М. Диндилевич, А.Н. Николаев, А.В. Шевчук]. – London., IASHE, 2014. - 108 p., P. 26-29.
7. Закон України «Про вищу освіту»: чинне законодавство (ОФЦ. ТЕКСТ). – К., Паливода А.В., 2014. – 100 с.
8. Компетентность специалиста-педагога как мера качества его образования: peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CIII International Research and II stage of the Championship in Psychology and Educational sciences [«Functions of upbringing and education in conditions of the accelerated socialization of the personality in the modern society»], (London, 18-2015 June, 2015), International Academy of Science and Higher Education., [P. Atamanchuk, V. Atamanchuk, R. Bilyk, A. Nikolaev, M. Rozdobudko, O. Semernia; Organizing Committee: T. Morgan (Chairman), B. Zhytnigor, S. Godvint, A. Tim, S. Serdechny, L. Streiker, H. Osad, I. Snellman, K. Odros, M. Stojkovic, P. Kishinevsky, H. Blagoev]. — London., IASHE, 2015. - 122 p., P. 31-34.
9. П.С. Атаманчук. Управление процессом становления будущего педагога. Методологические основы: Монография. - Издатель: Palmarium Academic Publishingsteintder, Deutschland, 2014. – 137 p. (ISBN:978- 3-639-84513-6; email: info@palmarium-publishing.ru).



**ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРОБЛЕМНО-СИТУАЦИОННЫЕ ИГРЫ В МАРКЕТИНГЕ ИННОВАЦИЙ / INTERACTIVE PROBLEM-SITUATIONAL GAMES IN MARKETING INNOVATION**

**Короткова Т.Л., д-р экон. наук, проф.  
Национальный исследовательский университет МИЭТ, Россия**

**Участник конференции**

*Описан опыт разработки и внедрения таких интерактивных форм обучения в вузе, как проблемно-ситуационные деловые игры (ПС ДИ). На примере учебного процесса по дисциплине «Маркетинг инноваций» приведен поэтапный алгоритм проведения ПС ДИ «Креатив» и проанализированы результаты её внедрения в техническом университете.*

**Ключевые слова:** интерактивные формы обучения; проблемно-ситуационные деловые игры; маркетинг инноваций; эффективность использования ИФО.

*Describes the development and implementation of such interactive forms of learning in the University, as problem-situational business game (PS DI). On the example of educational process on discipline «Marketing of innovations» given the phased algorithm for SS DI «Creative» and analyzed the results of its implementation at the technical University.*

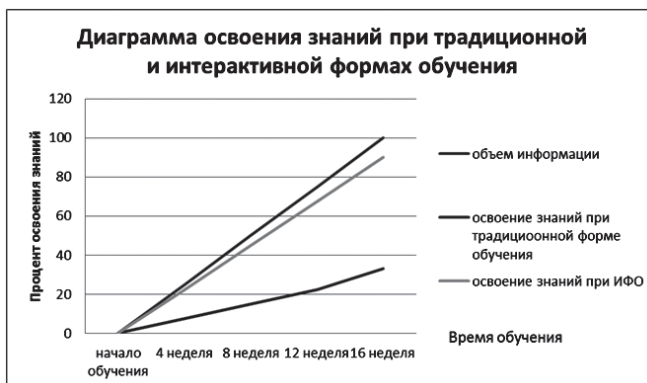
**Keywords:** interactive learning; problem and situational business game; marketing of innovations; the efficient use of IPV.

Маркетинг инноваций – это инструмент коммерциализации научных идей, т.е. превращение идеи, овеществленной в новом товаре, в деньги, которые должны компенсировать, во-первых, затраты на создание этого изделия, и, во-вторых, обеспечить расширенное воспроизводство путем получения прибавочной стоимости и увеличения капитализации инновационной компании.

Основная ошибка при осуществлении процесса создания инновации – это технократический подход. Суть её в проявлении маркетинговой миопии по меткому выражению американского маркетолога Теодора Левита [1], т.е. близорукости. При этом создатели инновации ученые, конструкторы, технологи, инженеры, воплощая свои идеи опираются на собственные вкусы и дизайнерские решения, нарушая основной принцип концепции маркетинга, – ориентации на потребителя.

Преподавая курс «Маркетинг инноваций» в техническом вузе необходимо научить студентов преодолевать эту болезнь. Как показала практика, наиболее эффективной интерактивной формой обучения, применяемой в процессе обучения маркетинга инноваций, являются проблемно-ситуационные деловые игры (ПС ДИ).

На рис. 1 иллюстрируется актуальность применения этих форм. На диаграмме показаны результаты освоения курса в течение семестра при традиционной и интерактивной формах обучения. Нарастание объема информации к концу семестра достигает максимума, а освоение предмета при традиционной форме обучения всего лишь 30% и меньше, а при интерактивном обучении – почти 90%!





Дело в том, что в процесс обучения должны быть включены все органы чувств студента. Рядом ученых, в том числе соотечественников, проводились исследования в области использования аудио-визуальных материалов в обучении. Известный конус опыта Эдгара Дейла [2], иллюстрирует то, что по мере увеличения уровня абстракции и формализации теряется способность к восприятию и запоминанию информации. Особенно сильно это проявляется при обучении наукам гуманитарного и экономического направления, к которым относится маркетинг. Таким образом, актуальность интерактивных форм обучения связана, во-первых, с необходимостью в короткое время освоить возрастающий объем информации и, во-вторых, с ограниченными возможностями эту информацию освоить.

На кафедре Маркетинга и управления проектами НИУ «МИЭТ» были разработаны и внедрены в учебный процесс по дисциплине «Маркетинг инноваций» проблемно-ситуационные деловые игры. Метод проблемно-ситуационных деловых игр в маркетинге инноваций – это использование в учебном процессе упрощенной модели реальной экономической ситуации для выявления проблем и принятия решений по выработке стратегий маркетинга инноваций и механизма их реализации.

Рассмотрим особенности проблемно-ситуационных как интерактивной формы обучения.

1. ПС ДИ ориентированы на взаимоотношения студентов, как с преподавателями, так и друг с другом.

2. Доминирующая роль в них играют учащиеся, преподаватель только координирует процесс.

3. Наибольший эффект в работе достигается при такой расстановке участников игры, которая учитывает разделение личности на психотипы. Для ролевого распределения при подготовке к деловым играм можно использовать известный тест Майерса-Бригса [3] для выявления наиболее востребованных черт характера участников игры. Для маркетинга инноваций ими являются четыре психотипа: предприниматели, новаторы, критики, аналитики.

4. При разработке ПС ДИ для данного направления необходимо учитывать цели и задачи дисциплины «Маркетинг инноваций».

**Цель изучения** маркетинга инноваций заключается в формировании компетенции, например: «Способность участвовать в управлении маркетинговой активностью инновационной компании на внутреннем и внешнем рынках на основе анализа рыночной информации».

#### **Задачи дисциплины:**

- Выявление и количественная оценка возможностей инновационной компании и рынка для балансирования спроса и предложения.

- Формирование и стимулирование спроса на инновации.

- Обеспечение таких темпов появления идей, производства и реализации новых изделий, которые соответствовали бы современному уровню удовлетворения покупательского спроса на наукоемкую продукцию.

- Внедрение маркетинговых новаций.

Необходимо было также учитывать принципы разработки и проведения проблемно-ситуационных деловых игр при подготовке маркетологов наукоемкой инновационной продукции:

1. Проблемно-ориентированная направленность (ориентация студентов на проблемы, оценка и выбор приоритетной инновационной проблемы).

2. Ситуационный подход (учет студентами контекста предлагаемой ситуации).

3. Учет социального взаимодействия и коммуникабельности участников.

4. Принцип системности и единства всех элементов маркетинга: получение синергетического эффекта путем интеграции решений по всем элементам комплекса маркетинга.

5. Комплексное решение проблемы в процессе ПС ДИ (с одной стороны учет факторов микро и макро среды, с другой, требований оптимизации решений по стоимостной цепи и по стадиям ЖЦ).

6. Принцип интуитивного мышления в сочетании с креативным генерированием идей на основе знания экономических основ бизнеса.

7. Поддержание в аудитории творческой атмосферы и активности.

Для успешного проведения ПС ДИ был разработан поэтапный алгоритм с описанием каждого этапа. В качестве методики ПС ДИ выбрана широко известная и популярная в маркетинге SPIN-методика [4], которая предполагает представление конкретной бизнес-ситуации и решение проблемы коллегиально в процессе деловой игры с распределением ролей и ролевых инструкций. Методика состоит в последовательном ответе на следующие типы вопросов:

Направляющие (фокусировка на решении проблем).

Извлекающие (фокусировка на наиболее существенных проблемах);

Проблемные (фокусировка на ситуационных проблемах);

Ситуационные (фокусировка на учебном кейсе).

Вышеназванные принципы и методики применены при разработке проблемно-ситуационных деловых игр «Креатив» и «Диффузия инноваций» на практических занятиях по учебной дисциплине «Маркетинг инноваций», ориентированные на наукоемкий бизнес. ПС ДИ проводятся в течение 3-х пар, т.е. 6-ти академических часов. Выполняется многочасовое разыгрывание единой многоаспектной деловой проблемной ситуации. Студенты целиком погружаются в процессы анализа, поиска и принятия маркетинговых решений по инициации, разработке и выработке стратегии и тактики продвижения инноваций на внутренний и внешний рынки. Активно применяют знания, полученные на лекциях; готовят отчет и презентацию. Защищают свои идеи и предложения в соревновательном режиме.

Этапы проведения проблемно-ситуационной деловой игры «Креатив»:

*Формирование системы креативных решений маркетинга инноваций*

**1. Подготовка к деловой игре.** Заключается в разработке следующих материалов: теоретических основ темы игры; контрольных тестов для проверки теоретической подготовки студентов; проблемные ситуации (case-study); список новых направлений бизнес-идей для наукоемкого бизнеса; тест и описание профилей личности по Майерсу-Бригсу; бланки для обработки результатов тестирования; инструкции для игроков.

**2. Вступление.** Повторение теории по теме деловой игры путем тестирования студентов. Студенты разбиваются на 3-4 группы в соответствии с выбранными из списка видами бизнеса. В каждой подгруппе распределяются роли в соответствии с четырьмя психологическими категориями. Инструктирование студентов. Задание нужного направления занятию. Стимулирование умственной активности и интереса к теме.

**3. Основная часть.** Каждая группа студентов выполняет следующие задания: 1) выбирает вид инновационной деятельности наиболее отвечающей интересам каждой группы (основная роль предпринимателя и новатора). Например, на одном из занятий студентами были выбраны: многофункциональный браслет-пропуск в учебное заведение; климат-окна, изменяющие уровень тонирования в зависимости от погодных условий; мини диагностический медицинский прибор; автомат для бизнес-маникюра.

2) формирует стратегические цели маркетинга и разрабатывает маркетинговое сопровождение на всех этапах цепочки создания ценности М. Портера [5] и по всем стадиям жизненного цикла инновации (роль аналитика и критика).

3) разрабатывает маркетинговые новации в соответствии с предлагаемой моделью, названной «Пирамидой маркетинговых новаций» [6] для достижения стратегических целей и повышения конкурентоспособности нового изделия (роль генератора идей).

4) Готовит доклад и презентацию результатов ПС ДИ.

**4. Заключение.** Подведение итогов: проверка формирования компетенций в соответствии с фондом оценочных средств, оценка участников ПС ДИ. Выявление победителей. Проставление баллов в электронной системе ОРИОКС в соответствии с графиком накопительно-балльных оценок.

**Выводы**

Использование ПС ДИ требует большой подготовительной работы, связанной с разработкой сценариев, вспомогательных материалов, технологии проведения. Преподаватель выступает в различных качествах, являясь, образно выражаясь, «сам себе режиссёром», что требует от него больших, как моральных, так и физических сил.

Эффективность ПС ДИ зависит не только от качественной подготовительной работы, но и от умения преподавателя стимулировать активность студентов и их вовлеченность в процесс инициации идей и рекомендаций.

Синергетический эффект может быть достигнут при проведении ПС ДИ совместно со студентами экономических и технических факультетов. Использование проблемно-ситуационных деловых игр способствует мотивации получения теоретических знаний и практических умений и навыков, изучению нового материала, эффективному решению сложных дискуссионных маркетинговых проблем.

#### Литература:

1. Левитт Т. Маркетинговая мифология. В кн.: Классика маркетинга: сборник работ, оказавших наибольшее влияние на маркетинг: Пер. с англ., Сост. Б.М. Энис, К.Т. Кокс, М.П. Москва., Под ред. Ю.Н. Каптуревского. - СПб., Питер, 2001., С. 11-34.

2. О профессоре ДЕЙЛЕ, его «конусе опыта» и «пирамиде обучения», предложенной его последователями. (Дата обращения 29 июля 2016 г.), URL: <http://www.openlesson.ru/>

3. Тест на тип личности по Майерс-Бриггс (МБТИ). URL: <https://4brain.ru/>.

4. Техника СПИН-продаж. URL: <http://salers.ru/>.

5. Майкл Портер. Международная конкуренция. Конкурентные преимущества стран. - М., Издательство: Альпина Паблишер. – 2016, с. 947.

6. Короткова Т.Л. Маркетинг инноваций. Пособие для маркетологов высокотехнологичного бизнеса. – М., Lennex Corp. Подготовка макета: Издательство Нобель Пресс, 2014. – 275 с.

7. Короткова Т.Л. Практика внедрения интерактивных форм обучения студентов., SCI-ARTICLE.RU: Электронный научный журнал. - 2015., № 20., С. 108-113., URL: [http://sci-article.ru/number/04\\_2015.pdf](http://sci-article.ru/number/04_2015.pdf) (дата обращения: 28.07.2016).



## СИНЕРГИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В РЕШЕНИИ СЛОЖНЫХ ЗАДАЧ

Смирнов Е.И., проф., зав. кафедрой

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Россия

Участник конференции,

Национального первенства по научной аналитике

*В статье представлено инновационное исследование сущности и характеристик эффективности синергии в математическом образовании в школе и вузе. Как известно синергия систем может возникнуть как феномен только в сложных системах, открытых и далеких от равновесия. Именно таковым является математическое образование в процессе решения обучающимся сложных задач: это могут быть и современные достижения в науке, решаемые методом математического моделирования, равно как и использование математических конструктов более высокого уровня, чем учебных. Представлена сущность синергии математического образования, этапы проявления синергии, характеристики сложности математических объектов и особенности личностных качеств, сопровождающие эффекты синергии в формах самоорганизации, самоактуализации и саморазвития личности.*

**Ключевые слова:** синергия математического образования, открытые системы, наглядное моделирование, фундирование опыта личности, решение сложных задач.

*Innovative investigation of the essence and characteristics of synergy efficiency in mathematical education are presented in this paper. The subjects of studying are complex tasks in mathematical modelling. The essence of mathematical modelling, stages of synergy appearance, characteristics of complexness of mathematical objects and features of self organization and self-development are presented.*

**Keywords:** synergy of mathematical education, open systems, visual modelling, founding of person's experience, complex tasks solving.

**Введение.** Постиндустриальное общество требует специалистов с высоким уровнем потенциала развития и саморазвития интеллектуальных способностей, духовно-нравственных, аналитических и профессионально-технологических качеств, умеющих самостоятельно оценивать ситуацию и оперативно принимать обоснованные решения в сложных социальных, экономических и производственных условиях. Развитие образовательных технологий и решение проблем индивидуализации образования в школе и вузе в современный период может быть основано на слиянии ведущих педагогических парадигм и применении последних достижений в науке (возможно даже знаний и методов из высших образовательных ступеней) в наиболее доступных для этих целей приемах и методах. При этом реализация процесса повышения эффективности образовательных систем возможна на основе актуализации синергетических принципов и подходов в ходе освоения учебной деятельности обучающимся в условиях насыщенной информационно-образовательной среды. В особенности это касается математического образования, которое потенциально, в обобщенном смысле, может являться целостным интегративным конструктом на основе взаимодействия и интеграции гуманитарных, информационных и естественнонаучных культур на

разных уровнях реализации форм, методов и средств полифункциональной и многоэтапной когнитивной деятельности. А ведь именно в современных условиях интенсивного применения математических методов в естествознании, технике, гуманитарных и смежных науках, да еще в соединении с информационными технологиями, данные исследования должны были бы непременно находить свое отражение в изменяющихся программах школьного и вузовского математического образования, создавая при этом насыщенную образовательную среду с высоким мотивационным компонентом и потенциалом личностного развития обучающихся.

Современные социально-экономические отношения диктуют требования к появлению обстоятельств, при которых обучение математике должно происходить в информационно-насыщенной образовательной среде, в условиях диалога культур и максимального учета психофизиологических закономерностей и механизмов восприятия сложной информации личностью обучаемого, развития его математических способностей, учебной и профессиональной мотивации, мышления и предметной культуры. Ситуация усугубляется еще и тем, что для обучающегося при освоении математики, особенно на начальных его этапах, *сущность и структура* изучаемых математических объектов, их существенные связи и процедуры не всегда проявляются за знаками и символами, выраженными в буквенно-цифровой и графической формах.

*Поэтому поиск технологий и позитивного опыта преодоления формализма в освоении содержания математических объектов и процедур представляет серьезную и далеко не решенную проблему в дидактике математики как в среднем, так и в высшем образовании.*

**Методология, методы и технологии.** Математическое образование как сложная и открытая социальная система несет в себе огромный потенциал самоорганизации и позитивного проявления синергетических эффектов в разных направлениях: развитие и воспитание личности, упорядоченность содержания и структуры когнитивного опыта, коммуникации и социальное взаимодействие субъектов на основе диалога культур, исследовательская деятельность как неотъемлемый атрибут современного образования, эффективная система саморегуляции личностных черт обучающегося (Ф. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, А.М. Матюшкин, М.М. Кашапов и др.). *Синергия математического образования при этом будет рассматриваться нами как симбиоз эффектов саморазвития личности в условиях флуктуации предметных результатов функционирования сложных открытых образовательных систем и актуализации стохастических нелинейных процессов их самоорганизации при воздействии внешних параметров посредством согласованных действий разных факторов и начал в трех контекстах: семиотическом, имитационном и социальном применительно к состояниям системы, далеким от равновесия.* Последние аспекты особенно важны в педагогических системах ввиду возможности установления дополнительных горизонтальных связей на основе диалога культур [2] и реализации контекстного подхода А.А. Вербицкого [1]. При этом интеграция естественнонаучной, гуманитарной, математических культур актуализируется использованием информационных технологий и дидактические процессы приобретают новое качество: естественнонаучные знания обогащаются гуманитарным аспектом, гуманитарные знания приобретают научную основу обоснования сущности использованием естественнонаучного и математического аппарата и методов. *Одним из основных средств, генерирующих синергию математического образования и определяющих задачи и направление настоящего исследования, являются процессы адаптации современных достижений в науке к обучению математике в школе и вузе.*

Термин «синергия» (synergeia (греч.) – совместное действие, сотрудничество) был предложен в конце 60-х годов немецким физиком-теоретиком из Штутгарта (Германия) Г. Хакеном [3]. Предметом синергетики являются сложные самоорганизующиеся открытые системы, далекие от условия равновесия (когда происходит нелинейный обмен веществом, энергией, информацией). В философии саморазвитие рассматривается как часть самодвижения сложных систем (в частности личностной структуры), которая выходит за рамки самопроизвольного, спонтанного изменения и знаменует переход на более высокий ступень ее организации [4]. По замечанию И. Канта самоорганизация бытия возможна и оправдана в таком взаимодействии частей и целого, когда каждая часть обязана своим существованием действию остальных и всего целого. Современная трактовка синергетики дана, например, в Википедии: «Синергетика (от др.-греч. συν- — приставка со значением совместности и ερως «деятельность»), или теория сложных систем – междисциплинарное направление науки, изучающее общие закономерности явлений и процессов в сложных неравновесных (физических, химических, биологических, экологических, социальных и других) на основе присущих им принципов самоорганизации». Следует отметить различные трактовки этого нового направления в мире: это и динамический хаос (детерминированный хаос и фрактальная геометрия) в работах М. Фейгенбаума, Б. Мандельброта, Э. Лоренца, А. Кроновера, А. Барнслоу и др. [5], теория диссипативных структур (И. Пригожин, Г. Николис, Р. Том, Б.П. Белоусов, А.М. Жаботинский, и др. [6]), нелинейная динамика (С.П. Курдюмов, Е.Н. Князева, Г.Г. Малинецкий, А.А. Самарский и др. [7]). Как это обычно и бывает новое направление выросло из оригинальных исследований Ч. Шеррингтона [8] по согласованному (интегративному, синергетическому) воздействию мотонейронов спинного мозга на регуляцию мышечных движений (следует отметить при этом появление доминантных очагов возбуждения А.А. Ухтомского [9] и динамическую саморегулирующую организацию функциональной системы акцептора действия П.А. Анохина [10]).

*Поэтому саморазвитие личности в процессе получения современного математического образования (вслед за взглядами П.Ф. Каптерева, Л.Н. Толстова, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейна и др.) становится системообразующим фактором проектирования и организации учебного процесса в школе и вузе, отвечающего насущным «вызовам» и задачам общества и личности.*

История развития человечества наглядно демонстрирует эффективность формирования и развития функциональных возможностей человека в процессе актуализации и фундирования опыта *решения сложных задач* (РСЗ) (в терминологии А.Н. Подьякова [11] - *комплексное решение проблем*) в контексте реализации личностных предпочтений в познавательной деятельности и творческой самостоятельности. Данный подход особенно важен для математического образования, где естественным образом возникающие многоступенчатые абстракции предметного содержания создают условия для таких обобщений фундирующих модулей и требуют выявления и актуализации особенностей личностных предпочтений обучаемых с целью повышения качества освоения и генерализации предметного содержания. Примером и показателем внимания к этому направлению могут служить известные психологические исследования математического образования, проведенные Л.В. Занковым, Н.Ф. Талызиной, В.А. Крутецким, И.С. Якиманской, Ю.П. Поваренковым, В.Д. Шадриковым и другими крупными отечественными и зарубежными психологами, педагогами и изобретателями. Так Френч П.А. и Функе Д. [12] определяют РСЗ как многошаговую поведенческую и когнитивную активность, направленную на преодоление большого числа заранее неизвестных препятствий между нечеткими, динамически изменяющимися целями и условиями. Известный российский ученый Г.С. Альтшуллер [13], работая над идеей изобретательского творчества (ТРИЗ) и проблемой ускорения изобретательского процесса, исключив из него элементы случайного (инсайт, метод проб и ошибок, эмоциональное состояние и т.п.) выявил 76 стандартов решения изобретательских задач как комплексов приемов для устранения противоречий (технологические, физические, химические и др. эффекты).



Вместе с А.Н. Подьяковым [11] отметим следующие особенности и характеристики в решении сложных задач:

- в поведении и развитии комплексной динамической системы всегда есть доля *неопределенности и непредсказуемости*; она требует множества разнообразных описаний и решений, отличающихся друг от друга и дополняющих друг друга; не менее эффективными орудиями являются понятия нестрогие и нечеткие, построенные на основе эмпирических, а не теоретических обобщений, а также динамические образные представления, которые нецелесообразно фиксировать в виде строгих и точных понятий и устойчивых классификаций; необходимости развитости дивергентного мышления и понимания функционирования нечетких множеств и fuzzy-logics (Л.Заде [14]);

- комплексная система характеризуется внутренней динамикой существенного – изменениями собственных системообразующих свойств и зависимостей, то есть изменениями не только на уровне конкретных проявлений, но и на уровне своей сущности. В сложных системах в принципе *не может существовать инвариант структуры эффективной деятельности* (неизменная общая схема, план, алгоритм, применимые к любым ситуациям и позволяющие либо безошибочно решать любую задачу, либо доказывать ее неразрешимость). Эффективные правила (*фундирующие модусы* [15]) поэтапного развертывания сущности могут быть выделены, но они будут с неизбежностью достаточно вариативны на основе *наглядного моделирования* [16] и принципиально зависимы от контекста;

- теоретические модели сколь угодно высокого уровня принципиально ограничены. Для эффективного исследования сложных динамических систем *необходимы разнообразные поисковые пробы* (экспериментальные срезы, сравнительный анализ конкретных проявлений, компьютерное моделирование, аналогии, анализ через синтез (С.Л. Рубинштейн) и т.п.) – реальные взаимодействия с системой, а не только теоретическая деятельность с ее абстрактными моделями. Результат этого поиска не может быть известен заранее. Алгоритмы деятельности (строгие однозначные предписания по ее выполнению) рассматриваются как самый частный вид исследовательских стратегий. Более общее значение имеют эвристики разной степени неопределенности [17];

- при исследовании сложной системы *необходима вариативность целеполагания* – постановка разнообразных, разнотипных и разноуровневых целей, которые могут конкурировать между собой. Одним из основных эмоциональных состояний человека при исследовании сложных систем является неуверенность, сомнение, готовность принять двойкие (на основе прогноза и случайные) результаты действий, и т.д.;

- результаты деятельности человека со сложной системой, результаты взаимодействия с ней *не могут быть предсказаны полностью*, исчерпывающим образом. Для этого взаимодействия характерна множественность трактовки результатов. Получение продуктов с заранее заданными свойствами, и только их одних, невозможно. Наряду с прямыми, прогнозируемыми результатами образуются разнообразные побочные, непредсказуемые продукты.

Безусловно данные характеристики имеют место, когда способности и активность личности оформляются как сложное синтетическое образование (С.Л. Рубинштейн, [18]), особенно в решении сложных задач. Однако в ситуативной деятельности, на уровне становления опыта, личностных качеств и когнитивных актов мышления обучающегося часть характеристик могут иметь разную интенсивность проявления, требуют соответствующих методик измерения и в перспективе поляризуются в направлении развития индивидуального стиля когнитивной деятельности.

*Концепция* проявления синергии в математическом образовании представляет собой обоснование и характеристику взаимосвязи положений о возможности возникновения и развития самоопределения, самоорганизации, самоактуализации и саморазвития личности в процессе решения сложных математических задач *в условиях*:

- открытости и насыщенности информационно-образовательной среды, неопределенности и непредсказуемости стохастических проявлений малых флуктуаций актуализированных знаний, теорий, методов и средств, способов когнитивной деятельности;

- отсутствия или недостаточности эффективных процедур решения и исследования задачи, актуализации эмпирических обобщений и стохастических проявлений функционирования и интеграции математических, информационных, естественнонаучных и гуманитарных знаний на основе диалога культур;

- поэтапного проявления иерархичности исследуемой сущности знаний и процедур на все более высших качественно новых устойчивых порядках организации, - и *технологической выраженности* параметров возрастания порядка посредством:

- вариативности целеполагания возможных процедур решения и способов освоения когнитивной деятельности обучающихся в форме актуализации аттракторов притяжения в контексте различных начальных условий;

- «сопряжение интенциональных информационных потоков во имя получения новой информации» (М.Г. Каган [19]);

- управления воздействием точек бифуркации ценностных концептов в иерархии проявления сущности исследуемых решений, множественностью трактовок результатов решения, появлением побочных, непредсказуемых продуктов исследования.

В основу проявления синергии положим 5 стратегических принципов Г. Минцберга [20]: plan – план (стохастическое планирование, множественное целеполагание), ploy – прием (исследовательское поведение на основе диалога культур и пороговых флуктуационных переходов), perspective – перспектива (итоговый эффект и результат не совпадает (превышает) с объемом используемых информационных потоков), pattern behavior – образцы поведения и когнитивной деятельности (наличие актуальной базы технологических конструктов решения и образцов исследовательского поведения), position in respect to others - позиция по отношению к другим (появление эффектов самоорганизации, самоактуализации и саморазвития в условиях открытости к внешним воздействиям). Анализ педагогических исследований и практического опыта позволяет определить следующие этапы становления когнитивной деятельности обучающегося в условиях проявления синергии в решении сложных задач:

#### *Этап 1. Подготовительный*

Характеризуется: актуализацией и системным анализом базовых противоречий и кризисов, выявлением проблемных точек и затруднений в достижении успешности познавательной деятельности обучающихся, вариативным целеполаганием; повышенным вниманием к эффектам развития у учеников и выявлению особенностей и предпочтениям в мыслительных процессах, мотивации и рефлексии, креативности и коммуникативной деятельности; формированием устойчивых мотивов поиска и освоения нового в когнитивной деятельности; выявлением на основе самоорганизации когнитивной деятельности особенностей индивидуального стиля в процессе решения задач в когнитивно-технологическом и индивидуально-творческом компонентах; расширением и освоением базы научных данных и комплексом приемов научного исследования на фундаментальной основе школьного предмета. При этом освоение методологии диагностируемого и вариативного целеполагания, проектирования исследовательского поведения обучающихся на основе диалога культур в условиях актуализации наглядного и математического моделирования знаний и приемов деятельности (методика warming up, антиципации исследовательской деятельности, работа в малых группах [21]), проявление инсайтов и рефлексии могут создать атмосферу повышения

профессиональной и учебной мотивации, проявления синергетических эффектов непредсказуемых продуктов когнитивной деятельности.

#### **Этап 2. Содержательно-технологический**

Характеризуется: выбором сложного объекта исследовательской деятельности (содержание характеристик, методов исследования, форм представления, средств поддержки экспериментальной активности и т.п.) соответственно выявленным критериям отбора задач адекватно состоянию ценностно-мотивационной сферы, научным и методическим интересам, умениям и навыкам владения информационными технологиями, уровню компетентности в когнитивной деятельности и творчестве; конструированием содержания, этапов, базовых и вариативных характеристик объекта проектирования в условиях неопределенности и непредсказуемости; разработкой проектов и программ реализации когнитивной деятельности в отсутствии инварианта эффективной деятельности и множественности интегративных конструкторов на основе выявления базовых процедур и ценностей исследовательского опыта, актуализацией особенностей новообразований обучаемых в ходе организации учебного процесса; мониторингом и сравнительным анализом успешности изменений в опыте и личностных качествах обучающихся в ходе освоения когнитивной деятельности.

#### **Этап 3. Оценочно-коррекционный**

Характеризуется: текущим мониторингом когнитивной деятельности; выявлением положительной и отрицательной динамики параметров порядка и показателей инновационного процесса, изменений в опыте и личностных качествах ученика (рефлексивные умения, креативность, особенности индивидуального стиля, самоактуализация личности); комплексом корректирующих механизмов выявления эффективной деятельности: содержательные и технологические конструкторы на основе фундирования и наглядного моделирования, адаптивная регуляция и саморегуляция деятельности, параметры развития мотивационной, когнитивной и социальных сфер.

#### **Этап 4. Обобщающе-преобразующий**

Характеризуется: содержанием и характеристиками переноса эффективной деятельности в анализ и исследование сложных задач с множественностью решений; интеграцией индивидуального и социального в проектировании инновационных обобщающих конструкторов; информационным обменом, социализацией и верификацией когнитивной деятельности; характеристиками, параметрами, побочными продуктами и показателями становления индивидуального стиля деятельности обучающегося. Учитывая личностную доминанту исследовательской деятельности обучающегося на основе личностных смыслов познавательной активности, наш подход максимально приближен к пониманию творческой активности студента как инновационной. В то же время проектирование исследовательской деятельности для группы исследователей должно актуализироваться в направлении разработки, обоснования и реализации социальных и имитационных контекстов в ходе решения сложных задач основе концепции фундирования и наглядного моделирования [16].

**Заключение.** Основным средством формирования механизмов исследовательского поведения обучающихся в процессе проявления синергии в решении сложных задач нами предлагается комплекс исследовательских и практико-ориентированных задач, реализуемый в специально организованной информационной среде ресурсных занятий на фоне мотивов самоактуализации и приоритета ценностных ориентаций, обоснованных критериев отбора. Следует отметить, что из результатов психологических исследований вытекает недостаточность использования комплексов нестандартных задач как таковых для формирования творческой активности обучаемых. Подлинно творческая деятельность студента (именно, надситуативная активность) возникает лишь в процессе самостоятельного поиска новых путей и способов решения задачи в условиях высокой степени неопределенности и потенциальной многовариантностью возможностей для поиска решения на фоне высокого развития мотивации самоактуализации. К тому же рассмотрение и реализация комплекса исследовательских и практико-ориентированных задач может не только устанавливать межпредметные связи (механизм - графы согласования) и повышать учебную и профессиональную мотивацию обучающихся, но и аккумулировать предметные знания в единую целостность, способствовать формированию интеллектуальных операций мышления, предметных умений и навыков, а также моделировать исследовательскую деятельность ученого.

*«Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №16-18-10304)»*

#### **Литература:**

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М., «Высшая школа», 1991. - 207 с.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI век. - М., 1991.
3. Хакен Г. Синергетика. - М., Мир, 1980. - 404 с.
4. Современный философский словарь/под ред. Кемеров В.Е. [Текст]. – Лондон., 1998.
5. Кроновер Р.М. Фракталы и хаос в динамических системах. Основы теории. - М., Постмаркет, 2000.- 352 с.
6. Пригожин И. Неравновесная статистическая механика. - М., Изд-во «Мир», 1964.
7. Малинецкий Г.Г., Потапов А.Б., Подласов А.В. Нелинейная динамика: подходы, результаты, надежды. - М., УРСС, 2006
8. Sherrington C.S. The Integrative Action of the Nervous System, 1906.
9. Ухтомский А. А. Доминанта. Статьи разных лет. 1887-1939. - СПб., Питер, 2002. - 448 с.
10. Анохин П.К. Проблемы высшей нервной деятельности. - М., 1949.
11. Подъяков А.Н. Психология обучения в условиях новизны, сложности, неопределенности. Психологические исследования. - М., Высшая школа экономики, 2015., С. 6-10.
12. Функе И., Френш П.А. Решение сложных задач: исследования в Северной Америке и Европе., Иностранная психология. - Т. 3., № 5, 1995., С. 42-47.
13. Альтшуллер Г.С. Основы изобретательства. – Воронеж., Центрально-Чернозёмное издательство., 1964.
14. Заде Л. Понятие лингвистической переменной и его применение к принятию приближенных решений. - М., Мир, 1976. - 166 с.
15. Смирнов Е.И., Абатурова В.С. Направления и пути развертывания фундирующих модусов развития личности будущего педагога., Ярославский педагогический вестник. Серия психолого-педагогических наук. – Ярославль., Изд-во ЯГПУ, Т.2., № 6, 2015., С. 37-43.
16. Наглядное моделирование в обучении математике: теория и практика. Учебное пособие., под редакцией Е.И. Смирнова. – Ярославль., Индиго, 2007. – 454 с
17. Смирнов Е.И., Соловьев А.Ф., Буракова Г.Ю. Дидактический модуль по математическому анализу: теория и практика: Учебное пособие. – Изд-во ЯГПУ, 2002. - 212 с.
18. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. - М., АН СССР, 1958.
19. Каган М.С. Синергетика и культурология., Синергетика и методы науки. - СПб., 1998.



20. Минцберг Г., Альстрэнд Б., Лэмпел Дж. Школы стратегий., Пер. с англ, под ред. Ю.Н. Каптуревского. - СПб., Издательство «Питер», 2000. - 336 с.

21. Смирнов Е.И. Фундирование в профессиональной подготовке и инновационной деятельности педагога. Монография. - Ярославль, Изд-во «Канцлер», 2012. - 654 с.



## PECULIARITIES OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF AGRARIAN ECONOMY

**E.A. Manzhos, Cand. of Education**  
**N.M. Havryliuk, Cand. of Education, Associate Prof.**  
**Vinnitsia National Agrarian University, Ukraine**

### Conference participants

*The article deals with the problem of formation of future agrarian specialists' professional competence. It is studied that the professional competence provides students with the knowledge and skills to obtain information effectively and efficiently. Analysis of recent research and publications showed that communicative culture is an important part of the professional competence of future specialists of agrarian economy. It enriches the knowledge of a specialist by adding the information about the peculiarities of professional communication. It should be noted the problem of the formation of agrarian specialists' professional competence in the conditions of modern higher pedagogical education is one of the main in a number of current educational problems. The purpose of this article is to identify theoretical bases of the forming of future agrarians' professional competence.*

**Keywords:** professional competence, competence, professional communicative competence, computer information competence.

The problem of formation of future specialists' professional competence is the integrative combination of qualities and skills, which contains such principal methods as the finding, obtaining, processing, presentation and the transmission of information. These methods also include the analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization and the transformation of obtained information into knowledge. They are the most important qualities and skills of future specialists' professional competence.

The professional competence provides students with the knowledge and skills to obtain information effectively and efficiently. At the same time, it helps students to analyze and select information from a variety of sources, especially from the Internet. Recently multimedia technologies affect the development of professional competence significantly.

The problem of the formation of agrarian specialists' professional competence in the conditions of modern higher pedagogical education is one of the main in a number of current educational problems.

The formation of students' professional thinking should be based on a high level of theoretical, methodological and ideological culture (2, p. 330). Therefore, it becomes necessary to implement more advanced concepts and technologies and, of course, to use new approaches to solve educational problems at all levels of training, starting with the primary and finishing up the higher education (5, p.4).

One of the basic requirements of the modern labor market to a specialist is, first of all, an appropriate level of a specialist' professional competence: the ability to carry out professional activities effectively, to perform functional responsibilities more flexibly and mobile, and to understand the importance of goals and good results being achieved (4, p. 197).

First of all, the modernization of the current professional agrarian education in Ukraine is related to the implementation of a competence approach in the educational process, according to which the learning outcomes are evaluated on the basis of knowledge, abilities, skills and competencies.

The competence-based approach is widely introduced in modern pedagogical researches: V. Bidenko, N. Bibik, Bespalko, I. Sasun, N. Kuzmina, A. Markova, L. Mitina, A. Ovcharuk, L. Petrovskaya, L. Puhovski, A. Savchenko, G. Tereshchuk, A. Hamlet, V. Shapkina, etc. It is considered by scientists as a methodological approach. This approach focuses on students' self-determination and self-realization.

According to the globalization of various sectors of agriculture and the accession of Ukraine to the Bologna process, the organization of learning process in higher education requires some significant changes. In the system of vocational agricultural education and science of Ukraine, based on the program of action needed for the implementation of the Bologna Declaration is stated that the priority task is the establishment of an adequate system for a determining level of graduates' professional competence of all Ukrainian agrarian universities. It is also necessary to develop the estimation methods of certain educational and qualified levels of specialists' competence in Ukraine.

Ukrainian scientists have determined that the most important task of modern education is its reorientation to the definition of competencies, which provide the quality of education more adequate to the requirements of the time.

In the explanatory dictionary of Ukrainian language the term "competence" (lat. Competentia) concerns a person "who has sufficient knowledge in a particular field, who is clever and intelligent" or "who has an absolute power and sovereignty" (1, p. 445).

The problem of the formation of professional competence is devoted to the scientific works of S. Cooper, V. Davydov, K. Korsak, A. Markova, J. Raven, V. Strelnikov, S. Tishchenko, L. Khoruzhaya, I. Yashchuk and others in which the basic issues on the structure and content of the concept of professional competence are discussed. The theoretical view relating to the professional competence is presented in the works of N. Balovsyak, I. Bassina, W. Bespalov, D. Merosina, S. Fedorova and others. Various aspects of professional competence of future specialists in Ukraine are covered by I. Goslavski (the notion of competence in domestic and foreign pedagogy); A. Noodles (the development of competence approach in the education of the European Union); A. Ovcharuk (new directions of educational innovation in Ukraine in the context of competence approach); O. Pometun (the competence-based approach which is the most important orientation in the development of modern education), etc.

The analysis of these and other studies shows that the concept of professional competence and competency in psychological and pedagogical literature has an ambiguous interpretation.

The term competence was first used in USA in 1960-ies in the context of active learning and it involves the training of specialists, able to compete in the labor market. Some researchers define professional competence as the willingness of a specialist to apply knowledge into practice, while others – the ability to solve problems. But most of them agree with the opinion that the term competence is closer in meaning to the understanding of "know how" than "know what". The same ambiguity can be traced in the interpretation of the notion of competency.

In our opinion, the terms competence and competency in the aspect of professional education are the most appropriate. We

agree with the researchers who believe that professional competence is the main potential approach necessary for students' future professional activity. Therefore, the competency is an actual demonstration of the competence in the professional activity.

On the basis of the sources and of the various approaches we have concluded that the professional competence determines the level of professionalism, and the achievement of required skills and abilities. It constitutes the purpose of specialists' professional activity.

The professional communicative activity is the main function of specialists' future activity. It deals with the informative exchange and cultural transfer of professional roles and work experience. The communicative competence helps to learn English not only receptively but also in the productive term. The productive term implies the willingness of using language units in the process of professional learning. The communicative competence ensures conditions for the development of language abilities. The communicative competence is an important part of the professional culture of a specialist. It enriches the knowledge of a specialist by adding the information about the peculiarities of professional communication.

Thus, communicative activity of future specialists of agriculture is a complex process of the professional cultural reflection in the process of activity, which requires the need to expand the professional competence approaches in the process of students' professional training.

The development of communicative culture in the process of learning foreign languages is realized in the practical activity that involves the organization of learning methods. The use of interactive methods allows students to learn the training material in the form of an active work, and not just in the form of memorization by requiring the application of individual cognitive strategies for the development of communicative skills. This stimulates students not only to learn better a foreign language, but it also promotes the development of skills, necessary in their future professional activity.

The rapid enlargement in the volume of educational material with the simultaneous trends to decreasing time to study it requires the intensification of the learning process. Learning to work is the ability to master the professional knowledge and skill to operate them, having different professional roles in the team work (1;3;6). This requires the finding effective ways of organizing and operating the learning process and the searching for the reserves of improvement the educational quality. Currently the source of such reserves may be used in the learning process with the help of computer technologies.

The rapid development and active use of modern information and communicative technologies (ICT) have led to substantial changes in the system of future specialists' professional training. The use of information and communicative technologies (ICT) in vocational education is very important.

The structure of future specialists' professional competence becomes more complex. The rapid informatization of society implies the recognition that the computer and its peripheral devices are primary tools in students' future professional activity, which can facilitate the solution of some professional tasks. That is why among a wide range of software a qualified specialist should find a tool, which will help to get the desired result quickly and effectively.

It should be noted that in the modern interpretation of the term "information competence" more often implies the use of computer information technology and the definition should be interpreted as "computer and information competence."

So, future specialists' professional competence is an integrative combination of qualities and skills, which contains such principal methods as the finding, obtaining, processing, presentation and the transmission of information. These methods also include the analysis, synthesis, comparison, generalization, systematization and the transformation of obtained information into knowledge. They are the most important qualities and skills of future specialists' professional competence.

One of the basic requirements of the modern labour market to a specialist is, first of all, an appropriate level of a future specialist's professional competence.

Ukrainian scientists have determined that the most important task of modern education is its reorientation to the definition of professional competence. The professional competence determines the level of professionalism, and the achievement of required skills and abilities. It constitutes the purpose of specialists' professional activity.

The development of searching models of information focuses on the ability of students as seekers of information to understand, to reflect, to communicate professionally and to think critically, as the informative volume and new sources of information and its users are constantly increasing.

#### References:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови., Укладач і головний редактор В.Т. Бусел. – К., Ірпінь., ВТФ „Перун”, 2001. – 1440 с.
2. Дичківська І.М. Формування інтелектуальних мотивів у контексті інноваційного навчання в підготовці фахівців: методологія, технологія, теорія, досвід, проблеми. Збірник наукових праць. Ч. 3. – Київ–Вінниця, 2003., С. 327-331.
3. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. – К., Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
4. Кірсанов В.В. Технологія проектування полі функціональних соціально-культурних програм., Вісник КНУКіМ. “Педагогіка”. – 2002, № 6.
5. Підласий І.П., Трипольська С.А. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя., Рідна школа. – 1998., №1., С. 3-8.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998. – 255 с.

УДК 378.1

### СТАНДАРТЫ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

Кубанов Р.А., канд. пед. наук, доцент, докторант  
Луганский национальный университет им. Т. Шевченко, Украина

Участник конференции,  
Национального первенства по научной аналитике

*В статье рассматривается сущность и содержание стандартов оценивания качества преподавания в вузе как одного из инструментов совершенствования деятельности организации, анализируется возможность применения изложенных идей в области стандартизации высшими учебными заведениями.*

**Ключевые слова:** качество преподавания, стандарты оценивания качества преподавания, студенты, преподаватели.

*The article considers the essence and content of the standards of evaluation of quality teaching in higher education as a tool to improve the activities of the organization, analyzes the possibility of application of the ideas discussed in the field of standardization of higher education institutions.*

**Keywords:** *quality of teaching, standards of assessment quality of teaching staff, students, teachers.*

В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях проблема формирования профессиональных стандартов и их сопряжения с образовательными стандартами приобретает особую актуальность. Этот аспект исследований в области психолого-педагогического профессионального образования приобретает значимость в связи с пересмотром норм многих видов деятельности, изменением мира профессий: появлением новых профессий наряду с дифференциацией и интеграцией одних и «отмиранием» других. Мир профессий характеризуется нестабильностью в силу изменений их содержания, средств и условий труда. Происходит изменение характера связи профессионального труда и профессионального образования, субъектом которых является профессионал.

Известно, что образовательные стандарты направлены на обеспечение профессионализма деятельности. Основными профессионально-психологическими компонентами для их разработки являются требования к уровню профессиональных знаний, умений и навыков, профессиональной квалификации специалиста, способам и алгоритмам решения профессиональных задач. Для любого ВУЗа важным элементом является определения стандартов контроля качества обучения. Мы полагаем, что это установленные в вузе требования к средствам оценки обучающихся, которым необходимо следовать в ходе их разработки и использования в процессе текущей, промежуточной аттестации и итоговой государственной аттестации выпускников.

Стандарты контроля качества обучения опираются на стандартизированные процессы качества преподавания, которое следует понимать, как постоянно повышающийся уровень образовательной деятельности преподавателя, характеризующийся высокими результатами подготовки студентов, способный удовлетворять потребности всех участников образовательного процесса.

Рассматривая обозначенную проблему мы выделяем следующие теоретико-методические направления: принципы оценки качества преподавания отдельных дисциплин; объекты оценивания; процедуры и инструменты оценивания качества преподавания; примерная структура оформления стандарта в области преподавания; практическая реализация.

Рассмотрим их более подробно.

### **1. Принципы оценки качества преподавания отдельных дисциплин.**

Оценка качества преподавания – процедура гибкая и многосторонняя по содержанию и формам, которая включает аспекты деятельности, определяемые самим ВУЗом в соответствии с собственной системой ценностей.

Система оценки качества преподавания отдельных дисциплин должна базироваться на принципах, которые имеют общие основы для деятельности инновационных ВУЗов, а именно: постоянный мониторинг уровня качества и выполнения действий, направленных на повышение этого уровня; вовлечение студентов в процедуры оценки качества; включение в круг субъектов оценивания качества образования в отдельном университете, представителей профессиональных ассоциаций и научных сообществ, независимых экспертов; прозрачность процедур оценки качества и принятие научно обоснованных решений на основе анализа полной и объективной информации; признание ответственности руководства отдельно взятого ВУЗа, руководителей подразделений и отдельных работников за гарантию качества; признание заслуг.

Основными принципами оценивания качества преподавания являются систематичность, регулярность, направленность на усовершенствование. Регулярная оценка качества преподавания может стать стимулом внутреннего развития и способствовать: сплочению руководства и структурных подразделений для решения основной задачи – повышения качества образования; росту взаимного доверия и открытости при условии публичного обсуждения результатов оценки; постановке новых целей и задач, понятных и принимаемых всеми.

Функционирование системы может стать процессом самоорганизации и саморегуляции и включать в себя все известные формы оценки, но на качественно иной организационной основе. Эффективность оценивания качества преподавания зависит от следующих факторов: мотивация коллектива; компетентность субъектов оценивания; органическая связь процедуры оценивания с организацией работы в целом.

### **2. Объекты оценивания.**

Основным объектом, качество которого мы рассматриваем, является процесс преподавания. Однако невозможно говорить о качестве и усовершенствовании процесса преподавания в целом – необходимо выделение его отдельных элементов, качество которых наиболее существенно для преподавания как системы. Исходя из положения о том, что система оценки качества преподавания должна быть направлена на усовершенствование, в качестве объектов оценивания необходимо рассматривать, прежде всего, те элементы процесса преподавания, на преобразование которых можно реально оказывать влияние.

Наиболее распространенной схемой системного анализа является анализ процессов внутри системы и результатов ее функционирования.

Образовательная система в целом и преподавание, в частности, относятся к открытым системам. Это значит, что часть элементов зависит от внешних по отношению к системе преподавания условий. Поэтому при проведении оценки качества преподавания необходима оценка, условий, создаваемых ВУЗом для обеспечения качества: «стартовый» уровень студентов и ресурсы, предоставляемые университетом. В свою очередь, одним из элементов «процесса», подлежащих оценке, будет не только уровень учебных достижений студента, но и его личностного развития, а также эффективность использования предоставленных для преподавания ресурсов.

Изучив исследования Е. Васильевой, А. Малыгиной, А. Минина, О. Римской [3-5]. Мы выделяем ряд объектов оценивания, которые отражают наиболее важные, с точки зрения обеспечения качества, элементы системы преподавания.

*Условия реализации процесса преподавания:* 1. «Стартовый (начальный)» уровень подготовки студентов после изучения других курсов (результаты вступительных испытаний или итогового контроля по дисциплинам, являющимися базовыми для данной дисциплины). 2. Квалификация преподавателей (базовое образование, наличие ученых степеней и званий, владение инновационными методами и технологиями, научная и методическая активность, регулярность повышения квалификации). 3. Ресурсы для преподавания (положение дисциплины в учебном плане, распределение часов по видам нагрузки; обеспеченность учебной программой дисциплины; обеспеченность контрольными материалами; методическое обеспечение дисциплины; обеспеченность учебниками; формы кооперации преподавателей, формы взаимообучения).

*Реализация процесса преподавания:* 1. Организация учебной работы преподавателем (соответствие учебных и методических материалов преподавателя программе дисциплины, современному состоянию науки, целям высшего образования; формы и технологии проведения занятий, контроля и оценки; сопровождение самостоятельной работы студентов; текущая успеваемость студентов; сотрудничество преподавателей и студентов в реализации научных исследований). 2. Влияние на



личностное развитие студентов (организация и проведение научных мероприятий для студентов; организация и проведение внеучебных мероприятий; участие студентов в конкурсах, олимпиадах, конференциях; удовлетворенность студента учебным процессом, взаимоотношениями с преподавателями).

*Уровень подготовки студента:* 1. Уровень подготовки студентов по дисциплине (учебные достижения по дисциплине; успеваемость по дисциплинам, для которых знания и умения по данной дисциплине являются базовыми; прогресс по дисциплине; удовлетворенность работодателя качеством подготовки по дисциплине; удовлетворенность студентов результатами обучения). 2. Наличие мотивации по дальнейшему использованию знаний по изученной дисциплине (участие студентов в научных исследованиях по темам, соответствующим данной дисциплине; использование студентами во время прохождения практики знаний и умений по данной дисциплине; продолжение образования по данной дисциплине).

### 3. Процедуры и инструменты оценивания качества преподавания.

Процедуры оценивания качества преподавания обеспечиваются статистическими, социологическими (анкетирование студентов, работодателей, сотрудников, собеседования с преподавателями и т.п.) и педагогическими методами (изучение письменных и творческих работ студентов, педагогической документации и т.п.).

На основе современных исследований обозначенной проблемы [3–5] и наших более ранних наработок [6–9]. Представим главные источники информации, которые могут быть использованы при оценке каждого из объектов.

1. «Стартовый (начальный)» уровень подготовки студентов после изучения других курсов (отчеты приемной комиссии и учебно-методического отдела; экзаменационные и зачетные ведомости; результаты собеседования с преподавателями).

2. Квалификация преподавателей (личные дела, портфолио преподавателей, персональная страничка преподавателя на сайте; документация учебно-методического отдела по качественному составу преподавателей; самоотчеты комиссий по самообследованию; отчеты подразделений по учебно-методической и научно-исследовательской работе).

3. Ресурсы для преподавания (учебные планы, учебные программы дисциплин, УМК, учебные материалы кафедр; документация учебно-методического отдела; ежегодные отчеты кафедр; самоотчеты комиссий по самообследованию; аналитические материалы по взаимопосещению занятий; результаты собеседования с преподавателями; сайт; материалы информационных стендов на кафедрах).

4. Организация учебной работы преподавателем (учебные программы дисциплин, УМК; госаттестация; документация учебно-методического отдела; протоколы заседаний кафедр, советов факультета; аналитические материалы по взаимопосещению занятий; результаты анкетирования студентов; результаты собеседования с преподавателями, деканами, заведующими кафедрами, сотрудниками деканата; журналы посещения занятий, рабочие ведомости преподавателей; зачетные и экзаменационные ведомости; отчеты кафедр по учебно-методической и научно-исследовательской работе).

5. Эффективность использования ресурсов (сайт; учебные программы дисциплин, УМК; аналитические материалы по взаимопосещению занятий; результаты собеседования с преподавателями, заведующими кафедрами, сотрудниками кафедр, библиотеки, компьютерного центра; результаты анкетирования студентов).

6. Влияние на личностное развитие студентов (портфолио преподавателей; отчеты кафедр по учебно-методической и научно-исследовательской работе; документация отдела по внеучебной и воспитательной работе; самоотчеты комиссий по самообследованию; результаты анкетирования студентов; результаты собеседования с преподавателями).

7. Уровень подготовки студентов по дисциплине (экзаменационные и зачетные ведомости; отчеты о контроле остаточных знаний; отчеты председателей ГАК; отчеты кафедр по учебно-методической и научно-исследовательской работе; документация учебно-методического отдела; результаты собеседования с преподавателями; дневники практик; отчеты кафедр по практике; результаты анкетирования студентов).

8. Наличие мотивации по дальнейшему использованию знаний по изученной дисциплине (отчеты по научно-исследовательской работе; документация отдела по внеучебной и воспитательной работе; результаты анкетирования студентов).

### 4. Примерная структура стандарта в области преподавания.

Структура стандарта представлена на основе концептуального учебного пособия коллектива ученых Северного государственного медицинского университета и зарубежных авторов (Е. Васильева, Ж. Массар, О. Енина, М. Томилова, Д. Мизгирев, В. Акулинин, Т. Поттчер, Т. Шеффер, С. Элиа) [10].

Примерная структура стандарта включает: область применения; нормативные ссылки; термины, определения, сокращения; общие положения; требования к цели контроля, его содержанию, форме, используемым материалам, организации предметно-пространственной среды; требования к преподавателю; требования к обучающемуся; критерии оценки.

### 5. Практическая реализация.

Необходимо остановиться на особенностях практической реализации описанных идей. Мы предлагаем следующие этапы реализации: 1. Постановочный (принятие решения о проведении аудита, определение целей и сроков). 2. Планирование (определение состава комиссии, методов сбора информации, ответственных за предоставление информации). 3. Организационный (сбор информации, обработка и систематизация информации, анализ полученных данных). 4. Обсуждения (проблемные дискуссии с участниками оценивания, а также с ответственными за обеспечение качества того или иного аспекта образовательного процесса; формулируются предложения по изменениям для усовершенствования качества). 5. Принятие решений (сформулированные на предыдущем этапе предложения путей усовершенствования качества оформляются в виде официальных административных решений). 6. Преобразования (внедрение принятых решений в образовательный процесс).

Таким образом, этапы реализации предусматривают совершенствование всех процессов в ВУЗе, связанных с процессом преподавания и направленных на обеспечение качества подготовки специалистов, путем создания объективных предпосылок для вовлечения всех сотрудников в процесс управления качеством. Этот подход соответствует европейскому стандарту ISO 9000.

### В результате проведенного исследования можно сделать несколько выводов.

Особое внимание при оценке качества деятельности ВУЗа следует уделить оценке деятельности преподавательского состава. Система оценки педагогического мастерства преподавателей повышает эффективность деятельности ВУЗа, положительно воздействуя на мотивацию педагогов, выявляя слабые и сильные стороны профессиональных качеств преподавателей. В свою очередь это позволяет более обоснованно готовить индивидуальные планы повышения квалификации, а также способствует принятию решений о вознаграждении и стимулировании профессионального роста и педагогического мастерства преподавателей.

Мы придерживаемся позиции, что процедуру стандартизации оценивания качества преподавания в ВУЗе необходимо рассматривать: как процесс всесторонней рефлексивной оценки организационно-педагогической деятельности коллектива с точки зрения его способности организовать и гарантировать соответствие содержания, уровня и качества подготовки выпускников требованиям общества и эффективность использования ресурсов; как инструмент повышения качества образовательного процесса и стимул к постоянному совершенствованию всех сфер деятельности ВУЗа.

Для любого ВУЗа важным элементом является определения стандартов контроля качества обучения. Мы полагаем, что это



установленные в ВУЗе требования к средствам оценки обучающихся, которым необходимо следовать в ходе их разработки и использования в процессе текущей, промежуточной аттестации и итоговой государственной аттестации выпускников. Стандарты контроля качества обучения опираются на стандартизированные процессы качества преподавания, которое следует понимать, как постоянно повышающийся уровень образовательной деятельности преподавателя, характеризующийся высокими результатами подготовки студентов, способный удовлетворять потребности всех участников образовательного процесса.

Примерная структура стандарта качества преподавания включает: область применения; нормативные ссылки; термины, определения, сокращения; общие положения; требования к цели контроля, его содержанию, форме, используемым материалам, организации предметно-пространственной среды; требования к преподавателю; требования к обучающемуся; критерии оценки.

Рассматривая обозначенную проблему мы выделяем следующие теоретико-методические направления: принципы оценки качества преподавания отдельных дисциплин; объекты оценивания; процедуры и инструменты оценивания качества преподавания; примерная структура оформления стандарта в области преподавания; практическая реализация предложенных идей. Системные основы стандартизации оценивания качества преподавания в ВУЗе подаются в исследовании на основании общего анализа существующих подходов к обозначенной проблеме, и не претендуют на концептуальность.

#### Литература:

1. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания., Педагогика. – 2005., №4.
2. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. – Екатеринбург, 2002.
3. Васильева Е.Ю. Рейтинг преподавателей и кафедр в вузе: монография., Е.Ю. Васильева, А.Ю. Малыгина, А.А. Минин. – Архангельск, 2007. – 138 с.
4. Римская О.Н. Мотивация преподавателей вузов в системе менеджмента качества образования: монография., О.Н. Римская. – Томск., Графика, 2006. – 121 с.
5. Васильева Е. Ю. Оценка деятельности преподавателей в российских и зарубежных вузах: монография., Е.Ю. Васильева. – Архангельск., Северный государственный медицинский университет, 2005. – 170 с.
6. Кубанов Р.А. Напряжки системы управления качеством работы кафедры экономического высшего начального заведения., Р.А. Кубанов., The Unity of Science: International scientific professional periodical journal. – Vienna, Austria: The European Association of pedagogues and psychologists «Science», 2015. – April., pp. 54–56.
7. Кубанов Р.А. Педагогична диагностика в освітньому процесі вищого навчального закладу., Р.А. Кубанов., The Unity of Science: International scientific professional periodical journal. – Vienna, Austria., The European Association of pedagogues and psychologists «Science», 2015. – December., pp. 32–33.
8. Кубанов Р.А. Управление качеством образования на уровне кафедры ВУЗа., Р.А. Кубанов., Междисциплинарные исследования в науке и образовании: элек. науч.-тех. жур. – 2016. – № 5Sm: [Электронный ресурс], Режим доступа: [mino.esrae.ru/183-1507](http://mino.esrae.ru/183-1507), (дата обращения: 12.03.2016).
9. Кубанов Р.А. Теоретические основы организации самооценки деятельности ВУЗа на основе международного стандарта ISO 9000., Р.А. Кубанов., Междисциплинарные исследования в науке и образовании: элек. науч.-тех. жур. – 2016., № 5K: [Электронный ресурс], Режим доступа: [mino.esrae.ru/185-1517](http://mino.esrae.ru/185-1517), (дата обращения: 11.04.2016).
10. Стандарты контроля качества обучения в медицинском вузе: учебное пособие., Е.Ю. Васильева, Ж. Массар, О.В. Енина, М.И. Томилова, Д.В. Мизгирев, В.А. Акулинин, Т. Поттчер, Т. Шеффер, С. Элиа. – Архангельск., Изд-во Северного государственного медицинского университета, 2012. – 283 с.



## КОММУНИКАТИВНЫЙ СТИЛЬ, КАК АРХИТЕКТУРНЫЙ ПРОЕКТ УПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЯМИ В ДЕЛОВОЙ СРЕДЕ / THE COMMUNICATIVE STYLE AS THE ARCHITECTURAL PROJECT MANAGEMENT RELATIONSHIP IN THE BUSINESS ENVIRONMENT

Панфилова А.П., Ph.D. пед. наук, проф.

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Россия

Участник конференции

*В статье речь идёт об особенностях индивидуальных коммуникативных стилей общения и их влияния на формирование взаимоотношений людей в деловой среде. Рассматриваются характеристики, принципы и критерии эффективности стилей взаимодействия людей, как элементы организационной культуры в организации, а также архитектурные проекты формирования взаимоотношений по типу «сам себе режиссёр». Управление и развитие гибкого стиля общения в деловой среде рассматривается с позиций социально-психологического тренинга обучения студентов.*

**Ключевые слова:** коммуникативный стиль личности, принципы стиля общения, доминирование, социальность, синергический и несинергический стили, деловая среда, архитектурный стилиевой проект, гибкий стиль управления взаимоотношениями, социально-психологическое обучение.

*The article we are talking about the features of the individual communication styles of communication and their impact on the formation of relationships of people in the business environment. The characteristics and performance criteria styles of interaction between people, as elements of the organizational culture in the organization, as well as architectural projects of formation of relationships of the type «the director himself» Management and development of a flexible style of communication in the business environment is considered from the standpoint of social and psychological training students.*

**Keywords:** communicative personality style, the principles of communication style, dominance, sociability, and synergistic non-sinergicheskyy styles, the business environment, the architectural style design, flexible management style relationships, socio-psychological training.

**Постановка задачи.** Цель данной статьи показать многообразие индивидуальных стилиевых возможностей людей, проявляющихся в деловом взаимодействии и акцентировать внимание читателя на необходимости самосовершенствования и индивидуального проектирования своего стилиевого поведения, а в случае необходимости, обучения на социально-



психологическом тренинге по развитию стиливых поведенческих навыков, позволяющих преодолеть стереотипы, связанные с предвзятостью к стилям общения, и развить гибкий, адаптивный стиль взаимодействия в деловой среде. В качестве инструментария применялись методы анализа научной и информационной базы и синтеза полученных данных в теоретические выводы.

Изменения в профессиональной жизни людей, произошедшие за последние годы, вызвали к жизни необходимость не только управления новыми знаниями, но и индивидуального развития каждого делового человека, в том числе, в плане совершенствования своего индивидуального стиля в общении с деловыми партнёрами, клиентами, коллегами и пр. Говоря о стиле в теории управления и лидерства, подразумевают, как правило, комплекс способов, методов, поведенческих акций по отношению к другим людям, дающий возможность заставить их совершать то, что нужно для достижения соответствующего ситуации результата. Представляется, что о стиле при этом можно говорить тогда, когда в поведении проявляются не разовые акции, а многократно повторяющиеся, в том числе к разным людям, что и является свидетельством наиболее часто применяемого стиля. Когда речь идёт о руководителях или преподавателях, то для большинства работников или студентов при получении от них распоряжения большое значение имеет то, каким тоном, и в какой манере оно было отдано и учитывается ли мнение участника взаимодействия.

Однако известно, что принятые в менеджменте управленческие стили, а именно: авторитарный, единоначальный или командный (от греч. *autokrateia* - самодержавие, самовластие), демократический (коллегиальный) и либеральный (попустительский) имеют специфику. Так, методы, формы и средства авторитарного стиля, строятся, как свидетельствует теория и практика, на административном уровне и основываются на административно - правовых нормах, правилах, процедурах и законах, установленных конституцией и парламентом страны. Демократический стиль управления осуществляется через демократические нормы, правила, процедуры, которые также регламентированы конституцией и законами. В то же время этот стиль в большей степени основан на соблюдении прав и свобод личности, он ориентирован на развитие самоуправления и предполагает разработку и принятие коллективных решений, с заинтересованным и мотивированным участием членов коллектива, то есть, ориентирован на партисипативный стиль управления. При попустительском стиле управления руководитель проявляет весьма мало заботы как о достижении целей организации, так и о создании благоприятного психологического климата в коллективе, порой пускает все на самотек и зачастую проводит время, лишь передавая информацию от вышестоящих руководителей подчиненным и наоборот. Вместе с тем, когда мы говорим о проблемах общения в деловой среде, то описанные выше стили не являются характерными, так как большинство деловых контактов строятся с равноправными (по статусу, образованию и пр.) партнёрами, с поставщиками, от которых зависит профессиональный успех, с клиентами, которых в рыночной экономике принято считать ключевыми фигурами в контактах («Клиент король, а мы слуги его»). Причём это касается не только учреждений и организаций, занимающихся предпринимательством, но и вузов, чьи услуги сегодня осуществляются в условиях жёсткой конкуренции. Специалисты в сфере коммуникации считают, что обладатели высокой готовности к взаимодействию стремятся к неформальным отношениям с окружающими, они, как правило, дружелюбны, раскованы, открыты чужим мнениям, свободно себя ведут. Низкая готовность к взаимодействию проявляется, прежде всего, в закрытости, стремлении преимущественно к формальным официальным отношениям, ориентации на цели и факты, жёстком самоконтроле в процессе общения, рассудительности.

Анализ коммуникативной практики показывает, что манера общения и стиль взаимодействия в формальной организации зачастую всё же зависят не столько от правил, принципов и требований, сколько от индивидуально-типологических особенностей деловых партнеров и их коммуникативных намерений. Кроме того замечено, что на стиль делового взаимодействия влияют и такие личностные факторы, как:

- коммуникативная компетенция партнеров (особенности интеллектуальной деятельности, эрудиция и профессиональная компетентность, лексикон и тезаурус, речевая и этическая культура, а также умение слушать);
- сложившийся характер отношений с деловыми партнерами (уважение, зависимость, пренебрежение, длительное сотрудничество);
- психотип (например, психологический или психогометрический) и деловой статус участников общения;
- коммуникативные цели и намерения в конкретной ситуации.

Исходя из сказанного, в деловой коммуникации принято различать следующие стили взаимодействия участников общения. Это творчески-продуктивный, подавляющий, дистанционный, прагматически-деловой, популистский и заигрывающий, превентивный, а также дружеский. Такое количество стиливых характеристик, связано как с индивидуальными особенностями деловых партнеров, спецификой выбора коммуникативного стиля, так и нравственно-этических и ценностных установок участников взаимодействия [1. С. 25-26].

Все люди различаются по своим физическим характеристикам, таким как вес, размер обуви, рост, черты лица и особенности строения тела. Однако индивидуальный стиль общения проявляется, прежде всего, через особенности речевого этикета, а также демонстрируется через его невербальные сигналы, а именно: контакт глаз, рукопожатие, взгляд и постановка головы; тон и тембр голоса; занимаемые позиции и дистанция во время общения в деловой среде; специфика используемых жестов, поз, походки и других телодвижений. Коммуникативный стиль, в отличие от речевого или управленческого, как раз и является совокупностью привычных, наиболее часто используемых для человека разнообразных способов и средств установления и поддержания деловых контактов с участниками различных форм делового взаимодействия: при принятии коллективных решений, при беседах и переговорах, деловых встречах, в дискуссиях и спорах, разрешении и профилактике конфликтов мнений и инцидентов. По мнению участников делового взаимодействия, коммуникативный стиль в деловой среде обычно вызывает либо комфортное, либо неопределенное (нейтральное), либо дискомфортное состояние участников. Это зависит от того, какое энергетическое влияние оказывают партнёры друг на друга и в какой мере влияют на возникновение атмосферы плодотворного сотрудничества. Отечественный психолог В.В. Бойко на основе проведённых исследований выделяет три коммуникативных стиля: синергический, несинергический и антисинергический [2].

**Синергический стиль** (от греч. *synergeia* — сотрудничество, содружество) характерен для человека, который своей манерой взаимодействия с партнерами влияет на повышение эффективности совместной деятельности. Это становится возможным, во-первых, благодаря информационному обмену между участниками взаимодействия и, во-вторых, в результате синхронизации их энергий, совместимость и сработанность при осуществлении совместной деятельности, демонстрируемая толерантность (от лат. *tolerantia* — терпение, снисходительность к кому или чему-либо) — к некорректным или неприемлемым психическим состояниям, поведенческим реакциям и поступкам партнеров.

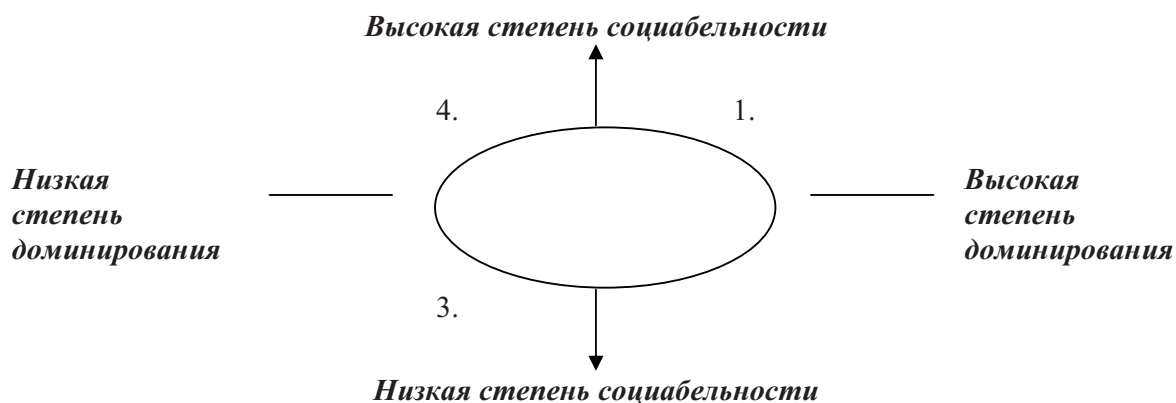
**Несинергический стиль** (от лат. *non* — не, нет) отличается тем, что участник общения не предпринимает усилий для содействия успеху конструктивного взаимодействия. Специалисты отмечают, что такой партнёр зачастую занимает позицию отстраненного наблюдателя, он не проявляет инициативы и не соучаствует в рабочем процессе.

**Антисинергический стиль** (от гр. *anti* — против) участники общения демонстрируют коммуникативный стиль в

активных деструктивных, а иногда и в девиантных формах поведения. Противопоставление себя большинству, амбиции, конфликтность, неадекватное настроение и поведение, при внесении путаницы в совместную деятельность и установление некорректных межличностных отношений. Такие стилевые характеристики участника общения, как правило, вызывают негативное отношение и нежелание продолжать с ним взаимодействие.

Современные модели коммуникативного стиля в деловой среде свидетельствуют о том, что, в связи с развитием командных форм взаимодействия, усиливаются требования, как к коммуникативной компетентности, так и к развитию у специалистов собственного стиля установления контактов с людьми, адекватного инновационным тенденциям и конкурентным технологиям. Анализ свидетельствует, что современная модель коммуникативного стиля взаимодействия строится на двух важных показателях человеческого поведения: доминировании и социабельности. Доминирование характерно больше для конкурентоспособных людей, готовых высказать свое мнение, принять решение и оно проявляется как тенденция к контролю или превалированию одного партнера над другими. Как показал проведенный анализ стилей, среди работающих студентов – менеджеров встречаются высокодоминантные люди (53%), то есть те, кто в любых ситуациях делового взаимодействия готов взять на себя ответственность, они часто дают советы другим, предъявляют завышенные требования, порой демонстрируют агрессивность в общении. Гораздо меньше среди опрошенных студентов заочников оказалось низкодоминантных типов людей, которые менее коммуникабельны, но зато толерантны, эмоционально устойчивы, у них проявляется тенденция к кооперативности и желание поддерживать других, но, к сожалению, они иногда не слишком уверены в себе (28%), поэтому порой закрыты.

Для проведения исследования по проблеме нами были использованы континуумы доминирования и социабельности, что позволило классифицировать полученные стили взаимодействия, которые можно легко применять в деловых контактах. Рассматривая управление взаимоотношениями в деловой среде, специалисты описывают четыре основных стиля: эмоциональный, руководящий, рефлексивный и поддерживающий. Именно комбинируя два показателя проявления человеческого стиля поведения, доминирование и социабельность, можно построить, как считают Джеральд Мэннинг и Барри Рис, архитектурный проект стиля взаимодействия, в котором доминирование будет представлено на горизонтальной оси, а социабельность — на вертикальной [3. Стр. 252-264].



Верхний правый квадрант определяет эмоциональный стиль, в котором сочетается высокая степень доминирования и высокая степень социабельности. Такой стиль свойственен экспрессивным людям, которые хотят управлять взаимоотношениями и добиваться эффективности, формируя новые социальные связи. Высокая степень социабельности указывает на то, что человек предпочитает контактировать с людьми. В то же время низкая степень социабельности указывает на потребность избегать активных контактов. Если большинство контрольных отметок располагается справа от центра, то это человек с высокой степенью доминантности, если слева — то с низкой.

Верхний левый квадрант — это поддерживающий стиль. Он показывает сочетание низкой степени доминирования и высокой степени социабельности. Правый квадрант внизу определяет руководящий стиль, который сочетает высокую степень доминирования и низкую степень социабельности. Левый квадрант внизу — это рефлексивный стиль общения, характеризующийся сочетанием низкой степени доминирования и низкой степени социабельности.

Постоянная самодиагностика участника общения позволит не только контролировать ситуации взаимодействия, но и стать автором архитектурного проекта, управляющим разнообразными деловыми контактами, гибко используя положительные стороны каждого из перечисленных стилей. Психологи отмечают, что предпочитаемый коммуникативный стиль у большинства людей остается постоянным, наиболее часто демонстрируемым. Успешному коммуникатору целесообразно научиться добиваться взаимопонимания с «людьми из всех квадрантов», а также добиваться гибкости стиля общения, приспособляя его не только к достижению целей, но и к потребностям другого человека. Основой для взаимодействия при решении проблем должны быть сотрудничество и партнерские отношения.

Чтобы коммуникационный процесс был более эффективным, следует осуществлять поддерживающую коммуникацию, это общение, осуществляемое в корректной форме. Оно строит и укрепляет дружеские отношения, а не ставит под угрозу деловое взаимодействие, оно интерактивно и диалогично. Это общение равноправных субъектов, в процессе которого к деловому партнеру относятся как к равному, учитывают его интересы, стремления, установки, эмоции. Партнерство предполагает не только взаимное признание деловыми партнерами их личностной ценности, но и согласование их интересов, намерений, психологический настрой на эмоциональное состояние друг друга. Психологическое воздействие осуществляется при этом на когнитивном и эмоционально-чувственном уровнях, а шагами психологического влияния, являются расположение, калибровка и присоединение. Это позволяет перейти от субъективистской эгоцентрической установки в деловом общении, фиксированной на интересах и стремлениях лишь одного партнера, к доверительно-диалоговой установке, основанной на взаимопонимании и взаимном уважении деловыми партнерами друг друга. **Подстройкой** при этом называется использование в своем поведении ключевых поведенческих сигналов других людей. На вербальном уровне это означает отражение его предпочтительной репрезентативной системы (сенсорных каналов)

путем использования соответствующих слов, типичных для собеседника. Под **калибровкой** понимается «чтение языка тела» окружающих, расшифровка смысла движения глаз, характерной мимики, жестикуляции и поз, ритма дыхания, темпа говорения и других форм невербальных сигналов. Используя все имеющиеся сигналы, можно оценить чувства другого человека и то, насколько эффективно происходит общение.

В нашей практике профессиональной подготовки студентов-менеджеров для развития и коррекции коммуникативных стилей взаимодействия проводятся социально-психологические тренинги, например, тренинги социальных навыков, прогнозирования поведения, коммуникативный, развития презентационных навыков и умений, креативности, выработки стрессоустойчивости, ораторского мастерства, сенситивности (от позднее лат. *sensitivus* – чувствительный), прогнозирования поведения. В зависимости от поставленных задач тренинг может приобретать разные формы, всё многообразие которых, специалисты условно делят на две большие группы: ориентированные на приобретение и развитие умений навыков делового стиля взаимодействия, способствующие повышению эффективности организационной деятельности, а также, нацеленные на углубление опыта анализа ситуаций общения (коррекция, формирование и развитие установок и ценностных ориентаций, необходимых для успешного межличностного и межгруппового общения; развитие способности адекватно воспринимать себя и других людей; мотивационный тренинг, лидерства, НЛП и др.).

Широко практикуем в обучении студентов тренингсенситивности, использующий Т-группы и обучение в мастерских. Сенситивный тренинг базируется на теориях лидерства, мотивации, коммуникации, групповой динамики и развивает, совершенствует стиливые способности человека по пониманию других людей. Понимание людей осуществляется, как правило, на четырёх уровнях, с высоты которых люди позволяют смотреть на других.

Самый распространённый, уровень - это рационалистическое понимание (умозрительное), он свидетельствует об ощущении человеком того, что он понимает другого человека, близок ему и солидарен с ним. Артистическое (художественное) понимание – это способность человека осознавать видимые, слышимые и осязаемые аспекты другого человека и реагировать на них. Практическое понимание – это способность одного человека влиять на другого и изменять его поведение желаемым образом, что зачастую происходит на переговорах. Эмпирическое понимание или сенситивность – это способность одного человека предсказать чувства, мысли и поведение другого. Представляется, что для достижения согласия это имеет большое значение, однако, к сожалению, в деловой среде этот параметр, как показало исследование, обычно выражен меньше всего [4].

В то же время известно, что способность понимать собеседников в последние годы возросла по своему значению, и является важной целью обучения в тренингах. Английское «*Understand*» - означает понимание, то есть способность занять ту или иную мысленную позицию, видеть мир с определённой точки зрения, а также различать достаточно разные позиции у себя и у других людей.

В обучении сенситивному стилю общения, используется множество методов: мини-лекции, групповые дискуссии, ролевые игры и игры-катастрофы, ситуационный анализ и техники регуляции эмоционального напряжения. В рамках такого тренинга отрабатываются распространённые в практике делового взаимодействия приёмы, снижающие напряжение и «нейтрализуются» приёмы, повышающие напряжение в отношениях. Среди позитивных техник в гибком коммуникативном стиле применяются такие как: техника подчёркивания общности целей или интересов, значимости партнёра, его мнения, вклада в общее дело и т.п., а также техники вербализации своих чувств и чувств партнёра. Этот тренинг необходим для деловых взаимоотношений, так как многие эмоциональные состояния, возникающие в деловом взаимодействии, амбивалентны, противоречивы (мучительный интерес, соперничество и конкуренция, азарт и т.д.).

На таком тренинге именно разносторонняя рефлексия по поводу того, что происходило в тех или иных «разыгрываемых» на тренинге ситуациях взаимодействия участников способствует управлению взаимоотношениями через архитектурный стилиевой проект. При этом анализу подвергаются не только речевые сигналы, действия участников, но и невербальное реагирование обучаемых на коммуникативные ситуации. Основными технологиями в тренинге являются моделирование, словесные инструкции, разыгрывание ситуаций в ролях и домашние задания. Тренинг проводится как индивидуально, так и в группах. При этом совершенствование коммуникативного стиля происходит тогда, когда участник тренинга начинает понимать, в чём суть нового поведения. Важным моментом коррекции индивидуального стиля является то, что обратная связь, сначала позитивная, а затем – критическая, даётся сразу же после проведения ролевой игры, Такие игры, тренинги или разыгрывание ситуации в ролях, повторяются несколько раз до тех пор, пока новые реакции не становятся автоматически выполненными студентом. С этой же целью используются специальные домашние задания, позволяющие апробировать полученные навыки в более широком социальном окружении.

Вывод. Таким образом, современный специалист, владеющий эффективным коммуникативным стилем, должен одинаково хорошо взаимодействовать с другими людьми в любом из описанных стилей и, соблюдая правила того или иного стиля, находить общий язык с разными деловыми партнёрами, добываясь эффективного достижения намерений и партнёрских отношений. С этой целью проявляется эмоциональная сдержанность, осуществляется постоянная самокоррекция и подстройка под стиль партнёров, что позволяет создать индивидуальный архитектурный проект управления отношениями в деловой среде. Развить или откорректировать у студентов, испытывающих серьёзные проблемы в деловом взаимодействии, коммуникативные навыки продуктивного стиля взаимодействия в деловой среде, возможно на социально-психологическом тренинге.

#### Литература:

1. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. Учебное пособие. 3-е изд. – СПб., ИВЭСЭП «Знание», 2005.
2. Бойко В.В. Психология и менеджмент в стоматологии. Том I. Клиника «под ключ». - СПб, 2009.
3. Мэннинг Л. Джеральд и Рис Л. Барри. Бизнес-технологии XXI века. Психология продаж. Искусство партнёрских отношений. – СПб., Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
4. Панфилова А.П. Тренинг педагогического общения. – М., Издательский центр «Академия», 2006. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. – 3-е изд. - М., Издательский центр «Академия», 2012.



## ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Литвин А.В., д-р пед. наук, проф.

Руденко Л.А., д-р пед. наук, ст. науч. сотр.

Львовский университет безопасности жизнедеятельности, Украина

Участники конференции

*В статье показан один из возможных путей применения и проверки педагогических условий, обоснованных в научно-педагогическом исследовании. Считаем целесообразным выполнение квалиметрии учебно-воспитательного процесса, в которой педагогические условия выступают факторами, а их конкретизация – критериями предлагаемых нововведений. В качестве примера представлена факторно-критериальная квалиметрия учебного заведения на основе педагогических условий формирования коммуникативной культуры специалистов сферы обслуживания в ПТУЗ.*

**Ключевые слова:** инновационная педагогическая деятельность, педагогические исследования, образовательный процесс, педагогические условия, факторно-критериальная квалиметрия учебного заведения.

*The article shows one of the possible ways of implementing and verifying the pedagogical conditions grounded in the scientific and pedagogical research. We consider the implementation of educational process qualimetry to be advisable: the pedagogical conditions are the factors and their concretization is the criteria of the proposed innovations in it. As an example, the article represents a quotient-criterial qualimetry of an educational institution on the basis of pedagogical conditions of the formation of service professionals' communicative culture at vocational schools.*

**Keywords:** pedagogical research, educational process, pedagogical conditions, quotient-criterial qualimetry of an educational institution.

Реализация педагогических инноваций, направленных на повышение производительности учебно-воспитательного процесса, прежде всего, ставит задачу тщательного анализа, осознания и осмысления причин, от которых зависят эффективность, успешность и качество образования, а также определение на этой основе предначертанных условий, при которых их внедрение становится возможным и целесообразным. Успех научно-педагогического поиска в значительной степени определяют внешние и внутренние обстоятельства, в которых он ведется. Поэтому в опытно-поисковой работе необходимо проанализировать их с целью дальнейшей оптимизации, корректировки, усиления положительного и уменьшения негативного влияния на процесс и результаты инновационной педагогической деятельности [3, с. 37].

Исследования научной литературы и практики реализации образовательных инноваций в учебных заведениях показывают, что педагогические условия – это особенности организации учебно-воспитательного процесса, детерминирующие результаты воспитания, обучения и развития личности, которые объективно обеспечивают возможность их улучшения путем реализации новой парадигмы образования, применения передовых образовательных методик, современных инновационных технологий, внедрения лучшего педагогического опыта [6, с. 28]. Различные аспекты применения педагогических условий рассмотрели В. Андреев, Ю. Бабанский, В. Беликов, А. Вербицкий, А. Галкина, С. Гончаренко, Р. Гуревич, А. Демин, В. Загвязинский, Н. Ипполитова, Н. Кузьмина, М. Козяр, Б. Куприянов, Н. Михайлова, А. Найн, И. Подласый, В. Сластенин, Н. Стерхова и др. Однако анализ психолого-педагогической литературы показывает, что проблема проверки эффективности реализации определенных педагогических условий раскрыта недостаточно.

Понятие «условия» в настоящее время является одним из самых распространенных в психолого-педагогических работах: гипотеза большей части исследований предполагает, что предложенные научно-педагогические инновации (системы, модели, технологии и т. д.) могут успешно осуществляться и развиваться только при соблюдении определенных условий. Поэтому выявление, обоснование, реализацию и проверку соответствующих условий исследователи справедливо считают одной из главных своих задач. Впрочем, изложенные условия, как правило, носят общий характер и касаются лишь отдельных сторон обучения. Это часто приводит к тому, что перечень условий включает неравнозначные по значимости и сложности факторы и обстоятельства.

Отметим, что выделить необходимые педагогические условия среди множества различных факторов и обстоятельств, определить и зафиксировать их существенные характеристики и свойства, отношения и связи с объектами и явлениями можно лишь после основательного теоретико-методологического анализа образовательной системы и научно-методических разработок всей совокупности факторов, направленных на совершенствование и интенсификацию познавательной, учебно-воспитательной, организационно-управленческой и других составляющих обучения. Как известно, среди внешних и внутренних факторов, большинство из которых имеет сложную структуру, можно выделить так называемые продуктогенные (по определению И. Подласого) [11, с. 337], позволяющие решить определенные дидактические проблемы. Как считает ученый, важно выяснить влияние каждого фактора на продуктивность обучения. Это открывает возможность диагностирования и прогнозирования всего образовательного процесса. Родственные единичные факторы могут быть объединены путем образования общих, содержащих несколько продуктогенных причин, и комплексных факторов, охватывающих определенное количество общих и частных. Все продуктогенные факторы определенной группы в таком случае объединяются в генеральные факторы, стоящие на вершине иерархии [11, с. 336]. Эти генеральные факторы являются, по существу, педагогическими условиями. Исходя из этого, определять (обосновать) педагогические условия целесообразно с помощью процедуры факторного анализа всего комплекса факторов, влияющих на систему профессиональной подготовки, выявленных исследователем с помощью широкого круга экспертов. Однако еще более важной задачей является определение путей применения и проверки обоснованных в научно-педагогическом исследовании педагогических условий.

Большинство ученых сегодня считает, что образовательная деятельность должна обеспечиваться комплексом взаимосвязанных педагогических условий, которые являются структурными компонентами целостной педагогической системы [8, с. 8]. Несомненно, эффективность становления личности в процессе обучения следует искать с учетом влияния: образовательной среды, в которой реализуется подготовка; окружающих объектов, которые взаимодействуют с учащимся; совокупности социально-значимых качеств личности и т. п.

Следует согласиться, что реализация педагогических условий – это, в сущности, планомерная работа по уточнению закономерностей учебного процесса, которая обеспечивает возможность проверки результатов научно-педагогического исследования [5, с. 101–104]. Что касается профессиональной школы, реализацию педагогических условий рассматриваем

как компонент инновационной педагогической деятельности, направленной на подготовку высококвалифицированных специалистов в соответствии с требованиями Государственных стандартов профессионального образования.

Очевидно, предложенные в процессе научного исследования педагогические условия должны адекватно отражаться в гипотезе работы. Соответственно, именно их эффективность (влияние результатов реализации на параметры учебно-воспитательного процесса) целесообразно проверять в экспериментальной части психолого-педагогического поиска. Одним из решающих обстоятельств успешного образовательного процесса является его конструирование, включающее анализ, диагностику, определение прогноза и разработку проекта деятельности [10, с. 436]. Технология его построения сочетает конструирование: содержания (конструктивно-содержательная деятельность), материальных или материализованных средств (конструктивно-материальная) и соответствующей деятельности (конструктивно-операционная). Продуктивность реализации педагогических условий зависит от того, насколько они понятны для педагогов-практиков, конкретны и приемлемы для внедрения и использования в учебно-воспитательном процессе, в частности в ходе его конструирования.

Известно, что педагогический эксперимент – исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в образовательном процессе, которая предполагает опытное моделирование педагогических систем и условий их функционирования; активное воздействие исследователя на педагогические объекты и явления и т. д. [10, с. 103]. На практике же, анализ диссертационных исследований свидетельствует, что при обосновании (разработке) определенных педагогических условий, соискатели порой не до конца понимают не только их педагогическую сущность, но и то, с какой целью они рассматриваются. В то же время осмысление причин, влияющих на эффективность образования, предполагает не только четкое качественное формулирование, но и безукоризненное количественное их определение и измерение [11, с. 343–344].

Рассматривая педагогические условия с точки зрения закономерностей обучения, Б. Куприянов [4] подчеркивает необходимость внедрения критериев эффективности реализации всех компонентов педагогического процесса. Ю. Бабанский обосновал введение в педагогику принципа оптимальности, который требует, чтобы учебный процесс достигал уровня функциональности, наивысшего для определенной ситуации [1]. Критерий оптимальности – это признак (показатель), на основании которого производится оценка возможных вариантов (альтернатив) развития процесса и выбор лучшего из них. Вопреки требованиям логики, согласно которым критерию соответствует только один показатель (параметр), в педагогике они обычно являются комплексными, поскольку не всегда удается дифференцировать причины и следствия процессов, происходящих в образовательной системе [11, с. 220].

В настоящее время в педагогических исследованиях получил распространение критериальный подход, который позволяет, на наш взгляд, с достаточной точностью выполнить проверку эффективности образовательных инноваций. Педагогическая квалиметрия использует методы общей квалиметрии в педагогических измерениях для количественного оценивания психолого-педагогических и дидактических объектов. Основным методом педагогической квалиметрии является групповая экспертная оценка [2]. Квалиметрическая составляющая образовательного процесса должна включать: управление качеством образования; систему обеспечения качества образования; оценку уровня учебно-воспитательного процесса. Любая педагогическая диагностика предполагает этап фронтального изучения образовательного процесса с постановкой конкретных диагностических задач, а также этап перспективного и текущего планирования образовательной деятельности, касающейся реализации полученных диагностических данных [9, с. 30]. В этом контексте считаем целесообразным выполнение факторно-критериальной квалиметрии учебно-воспитательного процесса, в которой педагогические условия выступают факторами, а их конкретизация – критериями предлагаемых нововведений [6, с. 55]. Продемонстрируем это на примере факторно-критериальной квалиметрии педагогических условий формирования коммуникативной культуры специалистов сферы обслуживания в профессионально-техническом учебном заведении (ПТУЗ).

**Продолжительное исследование позволило нам обосновать педагогические условия, обеспечивающие повышение качества профессиональной подготовки и конкурентоспособность специалистов сферы обслуживания путем формирования у них коммуникативной культуры на основе реализации новой парадигмы образования, обновления содержания обучения, применения современных методик и технологий, создания инновационной образовательной среды:**

- ориентированность процесса формирования коммуникативной культуры на развитие личности будущих специалистов;
- внедрение в ПТУЗ спецкурса «Основы коммуникативной культуры специалистов сферы обслуживания»;
- разработка и применение целостной методики формирования коммуникативной культуры в ПТУЗ;
- целенаправленное включение коммуникативных компетенций в учебно-производственную деятельность будущих специалистов [12, с. 187-196].

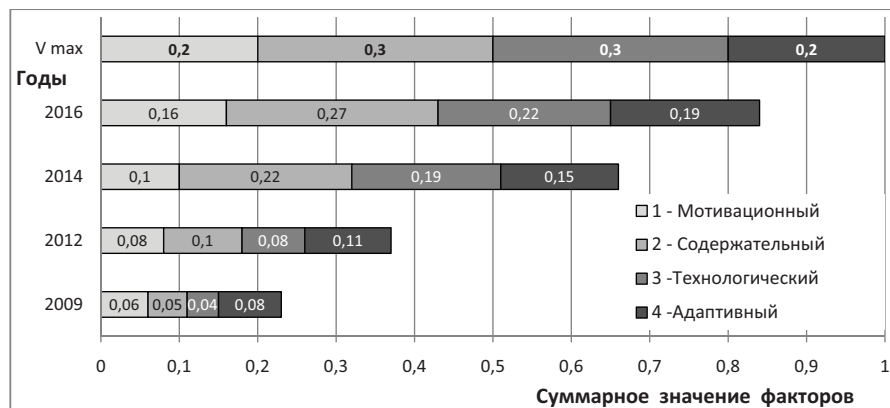
Обоснованные педагогические условия являются основными факторами формирования коммуникативной культуры будущих специалистов сферы обслуживания в учебном заведении. Весомость каждого из них определялась с помощью экспертов. После этого мы произвели декомпозицию основных факторов (конкретных педагогических условий). Посредством определения частичных целей каждый из них был детализирован на составляющие (критерии), которым также присваивались определенные максимальные значения (весомость). Полученные таким образом показатели соответствуют идеальному (100%) состоянию формирования коммуникативной культуры будущих специалистов сферы обслуживания в учебном заведении (табл. 1).

Для оценки уровня формирования коммуникативной культуры учащихся в конкретном ПТУЗ в ходе педагогического эксперимента преподаватели и методист учебного заведения подставляли в эту таблицу реальные показатели, подсчитывали их сумму и определяли на сколько формирование коммуникативной культуры будущих специалистов в их заведении соответствует идеальному. Выявленный общий показатель свидетельствует о достигнутом уровне реализации обоснованных педагогических условий, а значения частных показателей позволяют педагогическому коллективу выявить резервы повышения эффективности профессионально-коммуникативного развития учащихся в образовательном процессе.

На основе обобщения экспериментальных данных, полученных на протяжении 2009 – 2016 гг. по шести ПТУЗ различных регионов Украины, построена сводная диаграмма формирования коммуникативной культуры будущих специалистов сферы обслуживания в профессиональном образовании (рис. 1). Ее анализ показывает, что на рост уровня формирования коммуникативной культуры будущих специалистов сферы обслуживания в экспериментальных ПТУЗ наибольшее влияние оказывают изменения содержательного ( $V_r = 0,27$ ) и технологического факторов ( $V_t = 0,22$ ). Значительный резерв для коммуникативного развития учащихся имеет технологический фактор (максимальное значение 0,3), в то же время адаптивный фактор ( $V_a = 0,19$ ) практически достиг максимального значения (0,2) в процессе реализации наших инноваций.

**Факторно-критериальная квалиметрия педагогических условий формирования коммуникативной культуры будущих специалистов сферы обслуживания**

№ п/п	Фактор (пед. условие)	Критерий	Весомость	
			V <sub>кр</sub>	V <sub>г</sub>
1	2	3	4	5
1	Мотивационный (ориентированность процесса формирования коммуникативной культуры на развитие личности будущих специалистов)	– формирование у учащихся потребности совершенствования профессионально-коммуникативных качеств, стремление к профессиональному и личностному росту, повышению собственного профессионального статуса;	0,04	0,20
		– развитие мотивационно-ценностного отношения учащихся к коммуникативной культуре с целью осознания ее важности для деятельности в сфере обслуживания, зависимости ее эффективности от уровня коммуникативной культуры;	0,04	
		– содействие росту коммуникативной активности учащихся и развитие их профессионально-коммуникативных качеств;	0,04	
		– активизация самостоятельности и актуализация совокупности способностей учащихся в процессе формирования коммуникативной культуры с целью рефлексивного анализа собственных коммуникативных возможностей;	0,04	
		– формирование рефлексивного отношения учащихся к профессиональной деятельности и ее коммуникативной составляющей.	0,04	
2	Содержательный (внедрение в ПТУЗ спецкурса «Основы коммуникативной культуры специалистов сферы обслуживания»)	– направленность содержания на формирование коммуникативного сознания личности, совершенствование соответствующих знаний, умений и навыков, которые определяют коммуникативные действия специалистов и координируют систему профессионально-коммуникативных ценностей;	0,06	0,30
		– выработка и закрепление у учащихся морально-этических убеждений межличностного профессионально-коммуникативного взаимодействия;	0,06	
		– учет в спецкурсе психологических основ общения, норм и правил межличностного взаимодействия и современных технологий профессионально-коммуникативной деятельности специалиста сферы обслуживания;	0,06	
		– обеспечение учащихся коммуникативными знаниями, умениями и навыками выполнения профессиональных обязанностей на основе их интериоризации в процессе профессиональной подготовки;	0,06	
		– формирование у учащихся всех компонентов коммуникативной культуры путем осуществления межпредметных связей.	0,06	



**Рис. 1. Динамика формирования коммуникативной культуры будущих специалистов сферы обслуживания в экспериментальных ПТУЗ**

Таким образом, на примере системы формирования коммуникативной культуры будущих специалистов сферы обслуживания в ПТУЗ мы показали возможности применения категории «педагогические условия» с целью проверки

эффективности решения поставленных педагогических задач путем объективной оценки уровня реализации конкретных педагогических условий в практике работы учебных заведений. Дальнейшие исследования предполагают разработку комплексной методики применения и проверки обоснованных в научных работах педагогических условий (организационно-педагогических, психолого-педагогических, социально-педагогических и др.).

#### Литература:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы., Ю.К. Бабанский. - М., Просвещение, 2007. - 192 с.
2. Сльникова Г.В. Основы адаптивного управління: тексти лекцій., Г.В. Сльникова. - Харків., Видав. гр. Основа, 2004. - 128 с.
3. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений., В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. - 3-е изд., испр. — М., Издательский центр “Академия”, 2006. — 208 с.
4. Куприянов Б.В. Гипотеза кандидатской диссертации (о многообразии педагогических условий), Б.В. Куприянов., Наука и практика воспитания и дополнительного образования. - 2006., № 4., С. 100-108.
5. Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории “педагогические условия”, Б.В. Куприянов, С.А. Дынина., Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. - 2001., № 2., С. 101-104.
6. Литвин А.В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови»: на допомогу здобувачам наукового ступеня., А.В. Литвин. - Львів., СПОЛЮМ, 2014. - 76 с.
7. Михайлова Н.С. Основы самообразовательной деятельности: пособ. по курсу “Технологии и техники самообразовательной деятельности” для слушат. переподг. спец. 1-080171 — Педагогическая деятельность специалистов [Электронный ресурс], Н.С. Михайлова; под науч. ред. Т.Д. Бабиной. — Гродно., ГрГУ, 2011., Режим доступа: [http://edu.grsu.by/book\\_mihailova/index.php/uch-met-obespechenie-kursa/modul-6/67.html](http://edu.grsu.by/book_mihailova/index.php/uch-met-obespechenie-kursa/modul-6/67.html).
8. Найн А.Я. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект., А.Я. Найн, Ф.Н. Ключев. — Челябинск., изд-во Ин-та разв. проф. обр., 2008. - 264 с.
9. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании., Педагогика. - 1996., № 3., С. 25-37.
10. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений., В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. — М., Издат. центр “Академия”, 2002. — 576 с.
11. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. пед. вузов: в 2 кн., И. П. Подласый. - М., Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. - 576 с.
12. Руденко Л.А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах: монографія., Лариса Анатоліївна Руденко. – Львів., Піраміда, 2015. - 343 с.



### CITIZENSHIP EDUCATION IN SCHOOL: ADOLESCENT ATTITUDE SURVEY

Z. Kuprenaite, Lecturer  
J. Lubiene, Lecturer  
R. Ubeikiene, Lecturer  
R. Jakaiteine, Student  
Utena College, Lithuania

#### Conference participants

*The citizenship education problems in school, defining adolescent attitude to the need for this education will be reviewed in this article. The survey results of pupils (7-8th grade) are presented revealing their patriotism, national identity also understanding the importance of these values formation. The citizenship education problems are exposed on the basis of an educational point of view. It is important for implementation of the citizenship education programs in school. The survey results does not claim to summative conclusions because pupils of the region Aukštaitija (Lithuania) were only interviewed.*

**Keywords:** citizenship, patriotism, education, adolescent, school.

#### Introduction

Citizenship education is one of the most important goals of the Lithuanian Strategy “Lithuania 2030”., Lithuanian Education Law“ (2011) emphasizes the citizenship education importance which states: «The Lithuanian school aims to help pupils to prepare for independent life and be active in the civil community also to create conditions to develop values of each person, to convey the folk and ethnic culture and to ensure conditions for mature national identity also to guarantee cultural continuity, to gain democratic traditions of civil and political culture, to develop the skills and experience necessary for a person as a competent citizen of Lithuania as well as Europe and multicultural community (4).

It should be emphasized that the free public safety depends on educated citizens as well as the guarantee of civil liberties are democratic values, based on mutual trust. Therefore it can be asserted that the civil education is the most important role of school (1).

In order to initiate the civil responsibility it is necessary to develop education support strategy based on the „National Education strategy project 2013-2022“, (2012), national programs („Long-term national and civic education program“, 2006; „National progress program 2014-2020“), general education programs („Citizenship education program“, 2008; „Integrative citizenship education program“, 2008).

The civil culture education according to social and economic developments in Lithuania and the world, is considered one of the most important areas of school education from the very beginning of the Independence declaration. Education results are revealed based on the Civil Society Institute survey „Lithuanian Society of Civil Power Index (PGI)“. This study shows an active participation in civil activities otherwise they do it more for personal reasons than for the state common life.

Although the Lithuanian education program accords to the modern European citizenship education, however civil education practice in schools should be focused on pupils participation in the civil activities competences (4, 5, 6).

**Article goal** – to reveal citizenship education based on the adolescents' attitude.

**Methods:** scientific literature analysis, information sources analysis, statistical analysis, questionnaire survey.





**Survey description and methodology**

The survey was performed in school X on April 2015. General pupils' size - 78, size of interviewed - 65 pupils: 29 girls and 36 boys.

**Survey goal** – to explore opinions of pupils (7-8 grade) about the need for civil education in school. Questionnaire was made of 23 questions for quantitative examination.

**The citizenship concept and its educational theoretical aspects**

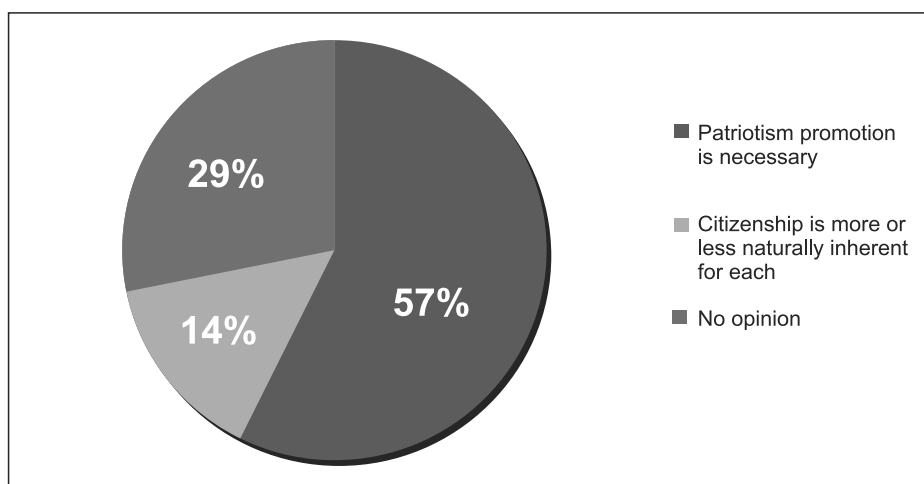
Throughout history the citizenship concept has transformed constantly together with the society evolution and became a subject of disputes and debates. Civil education was understood widely as well as focused on political, economic and national education also social development. The main goal was to develop the human consciousness and the sense of solidarity (2).

The promotion of citizens active participation in social and political life is becoming an important political priority at both national and European levels. The priority of „the European strategy of educational collaboration“ (2009) is identified as the most important tool to promote active citizenship. It is expected that by 2020 the most important goal of European cooperation should be to support the Member States' development of education systems (5).

According to Lithuanian surveys carried out - civil knowledge of adolescents is not enough, therefore, in authors opinion, pupils should be involved to the improvement of civil education process.

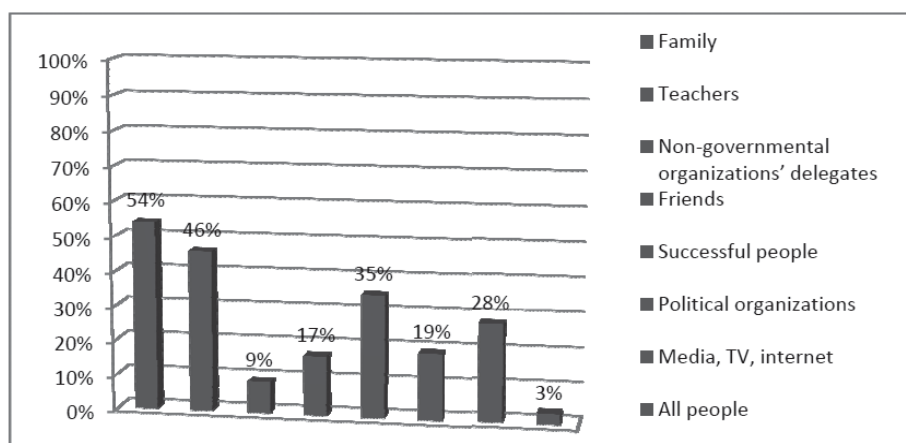
**Survey results analysis**

During the study, respondents were asked to indicate the meaning „to be a patriot“. They had to mark answers «is important“, „less important“, „it does not matter“. The results showed that most boys and girls (86%) perceived citizenship as native country defence in a case of danger. 83% of boys and 67% of girls identified participation in public events as less important criterion. Respondents (8% of boys, 17% of girls) noted „family development and life keeping in a native country“ as unimportant factors. The results suggest that adolescents emphasize the importance of native country defence as a condition of citizenship. Otherwise, both boys and girls evaluations have shown that there is no need to live in a native country in order to remain a patriot (Fig. 1).



**Fig. 1. Respondents opinions' distribution about to be patriotic and to live abroad**

Respondents were asked about development of a young person citizenship. They pointed out the most important educators (see Fig. 2) - parents and family (54%), teachers (46%) and successful people (35%). Media, television, internet have also a huge influence (28%). Social pedagogues could include non-governmental organizations - projects development, summer camps with the Young National Volunteers who should help to shape adolescents' attitudes and values.



**Fig. 2 Respondents opinions' distribution about patriotism development**

This study was focused on citizenship therefore respondents were asked about the patriotism promotion—in opinion of 51% of respondents the promotion is necessary. According to respondents (Fig. 3) 40% believe that citizenship is more or less naturally inherent for each. More than half of respondents think that the civil provisions need to be encouraged to talk also discuss about it. It should be noted that part of the adolescents linked citizenship to the standard of living in the country: „if they live well, they love country too“. The youth forums with citizenship topics discussion would allow the different opinions and attitudes in the promotion process of adolescents citizenship formation.

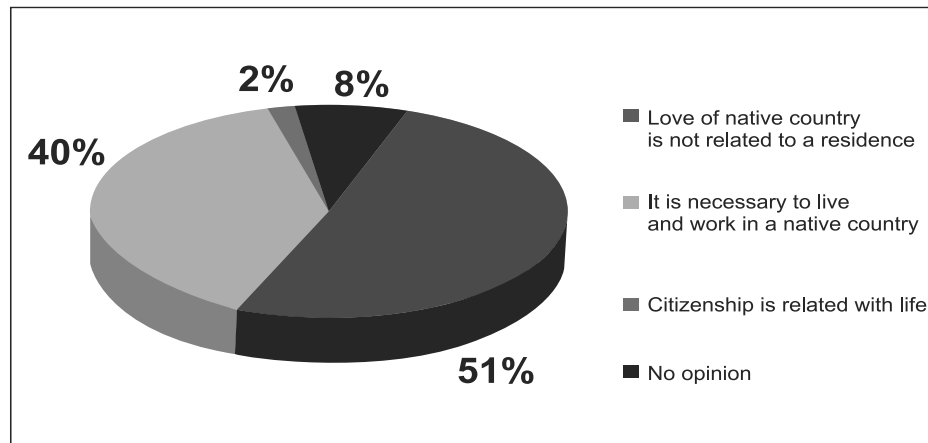


Fig. 3. Respondents opinions' distribution about patriotism promotion in Lithuania

The educational process in school is mainly focused on national festivals celebration also citizenship interviews with teachers at class meeting time (Fig. 4). The general civil education program (2004) also promotes to integrate citizenship in subjects with the participation of non-governmental organizations. (7)

The civil education's content is focused on general competences and is constructed by three areas: public awareness and exploration, participation and initiation of changes in community, social networking and support. Citizenship education always needs practice activities therefore the social solidarity and national civil activity were introduced in Long-term civil and national education program (2006-2012). All schools should allow pupils to participate in social activities according to their ages' characteristics and interests. (6)

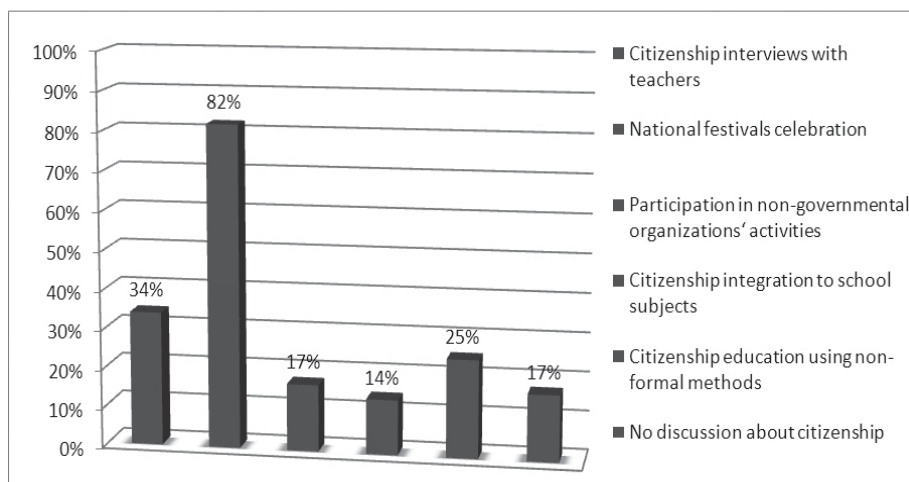


Fig. 4. Respondents opinions' distribution about the citizenship educational process

Inadequate attention to civil education may affect the still topical problems of emigration. The lack of civil education can be named as one of the factors contributing to emigration. According to the Lithuanian Statistics Department, there is still a growing trend of emigration - 2015 (emigrants - 44533) compared with 2013-2014 (emigrants - 35000). (8)

Survey data show the majority of adolescents (57%) believe „it is possible to be Lithuanian patriot and to live abroad“ (Fig. 5). Citizenship limits of the modern world is much wider than the national territory. Therefore it is possible to be a patriot and to live abroad, but it is necessary to keep in touch with Lithuanians emigrants, their position on nationality, civil responsibility development and geopolitical consciousness.

#### Conclusions

Examination of citizenship's education in schools lets to do these conclusions:

- according to respondents love of a native country is not related to a living place;
- family, teachers, successful people have the greatest impact on the civil education;
- promotion of patriotism is necessary from the early age in the family with introduction of citizenship values and integration of citizenship education to school subjects: interviews with teachers, national festivals celebrations, non-governmental organizations with civil initiatives promotion;
- promotion of history and origin pride is relevant factor.

According to the authors of this article – it is necessary to achieve better results in order to expand adolescents' participation with informal practice use; to expand civil education in schools also to pay more attention to such aspects of civil education as a condition to encourage pupils' participation in making school decisions development; to use opportunities of the local community and its organizations by providing pupils with the civil activities outside of school.

#### References:

1. Brent T. White (2009) Ritual, Emotion and Political Belief: The Search for the Constitutional Limit to Patriotic Education in Public Schools. The University of Arizona James E. Rogers College of Law Interaktyvus.
2. Damulienė A. (2013) Migration problem in Lithuania and its impact on economics. [2016-02-07]. Internet site: [https://www.mruni.eu/upload/iblock/d73/009\\_damulienė.pdf](https://www.mruni.eu/upload/iblock/d73/009_damulienė.pdf)

3. Jakaitienė, R. (2016). Citizenship education analysis in school. (Bachelor's thesis). Utena: Utena college.
4. <http://www.upc.smm.lt/ekspertavimas/biblioteka/failai/Pilietinis.pdf> (2016 09 22)
5. Education problem analysis/Implementation of Civil education policy: goals, methods, results. (2013, May, Nr. 3(89)). ISSN 1822-4156. [http://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/buf\\_Pilietinio-ugdymo-igyvendinimo-politika\\_spaudai.pdf](http://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/buf_Pilietinio-ugdymo-igyvendinimo-politika_spaudai.pdf) (2016 09 22).
6. Lithuanian Government resolution "2014-2020 NATIONAL PROGRESS Programme for 2012". 28 November. No.1482 [http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=439028&p\\_query=&p\\_tr2=2](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=439028&p_query=&p_tr2=2) (2016.09.22)
7. Lithuanian Parliament Resolution "The Long-term Civil and National Education Programme 2006". 19 September 2006. No.X818. [http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=283042&p\\_query=&p\\_tr2=2](http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=283042&p_query=&p_tr2=2) (2016 09 02)
8. Oficialiosios statistikos portalas., Access mode: <http://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliuanalize?portletFormName=visualizacija&hash=687e2dfa-2c1b-445b-a7ac-a82292c71913> (2016 09 12)



## ПАРТНЕРСТВО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ / PARTNERSHIP AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF FORMING OF SOCIAL RESPONSIBILITY OF ADOLESCENTS

**Лаврентьева О.А., ст. преподаватель кафедры пед. и психол. института ист., гуманитар. и соц. образования  
Новосибирский государственный педагогический университет, Россия**

**Участник конференции**

*В статье раскрываются следующие механизмы формирования социальной ответственности подростков в процессе организации партнерских отношений со взрослыми: ориентация на компромисс, равноправие и полномочность в организации деятельности; способность дифференцировать личный и компаративный интерес в построении отношений; равная степень заинтересованности в результате сотрудничества.*

**Ключевые слова:** подростковый возраст, социальная ответственность, партнерство, педагогическое условие.

*The article describes the following mechanisms of formation of social responsibility of adolescents in the process of organizing partnerships with adults: a focus on compromise, equity and authority in the organization; the ability to differentiate personal and comparative interest in building relationships; equal degree of interest in cooperation.*

**Keywords:** adolescence, social responsibility, partnership, pedagogical condition.

Концентрация внимания на человеческом потенциале при решении важнейших экономических и социальных задач поднимает на новый уровень социальную ответственность человека. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года и Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года актуализируется проблема воспитания личности, готовой и способной принимать самостоятельные решения, осознанно относиться к своей деятельности, осмысливать социальную ответственность как ценность, иметь глубокую уверенность в том, что поставленные цели, действия и поступки принесут пользу ему и другим людям [4; 5].

Качество личности, включающее в себя осознанное отношение к своим решениям, действиям и поступкам на основе ценностей и доверительного отношения к миру, к деятельности и к самому себе, в современной психолого-педагогической литературе обозначается как социальная ответственность [2, с. 33].

Ответственность в качестве универсальной характеристики личности формируется и развивается на протяжении всей жизни человека. Ее основы закладываются еще в раннем детстве, когда ребенок получает эмоциональные поддержки одобряемого поступка, научается нормам безопасного поведения, начинает реагировать на тревоги близких. В дошкольном возрасте поле проявления ответственности значительно расширяется. Ребенок чаще ставится в ситуацию выбора, а, следовательно, и ответственности. Он начинает понимать «что такое хорошо и что такое плохо», начинает отвечать за выполнение поручений, учится ответственному поведению в играх и межличностных отношениях со сверстниками. В младшем школьном возрасте средством формирования ответственности выступает учебная деятельность. Степень ответственности проявляется прежде всего в отношении к учебе и к выполнению учебных заданий. Кроме того, усложняются поручения, возникает необходимость выстраивать ответственные отношения с большим количеством людей, в том числе и взрослых, происходит расширение возможностей выбора поведения в открытом социуме.

Однако все эти накопления и усложнения происходят в сфере личностной ответственности. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет нам утверждать, что такой вид личностной ответственности как социальная ответственность начинает устойчиво проявляться в подростковом возрасте.

Социальная ответственность – это ответственность, включающая в себя заинтересованность в других людях, учет их интересов и потребностей, согласование смыслов своей деятельности с другими людьми.

Одним из важнейших педагогических условий формирования социальной ответственности в подростковом возрасте выступает включение подростков в партнерские отношения со взрослыми.

В современной педагогической литературе партнерство рассматривается как особый тип совместной деятельности (П.Н. Третьяков, О.Д. Никольская, И.А. Хоменко). Авторы подчеркивают, что партнерская деятельность отличается и от деятельности, строящейся на дружественных отношениях, и от деятельности, строящейся на зависимости и подчиненности. Этот тип совместной деятельности относится к компромиссному. В его основе заложена идея достижения результатов за счет согласования смыслов и интересов участников деятельности. Важнейшей характеристикой партнерства выступает равноправие и полномочность сторон без взаимного ущемления интересов.

Деятельностное содержание социального партнерства – различные виды деятельности (коммуникативно-дидактическая, управленческая, экспертная, проектная; консультативная), с помощью которых партнеры сообща могут решать проблемы совместной жизнедеятельности. Партнерство между учащимися, педагогами, родителями и другими взрослыми может быть реализован через различные организационные формы: совет дела, временные творческие коллективы, проектные группы, творческие студии, учительско-родительские клубы, школьный консилиум, согласительная комиссия, переговорная площадка и т.д.

Механизм социального партнерства в жизнедеятельности школы выступает совокупность методов и технологий (технология переговорного процесса, технология проектирования, технология изучения социального заказа, маркетинговые технологии, технология фандрайзинга, метод гуманитарной экспертизы, метод рефлексивного управления и др.), обеспечивающих развитие партнерских отношений.



Вместе с тем, партнерство – это добровольное принятие обязательств. Это заинтересованность субъектов партнерской деятельности в объединении усилий и ресурсов. Партнерство возникает там и тогда, когда совместная деятельность отвечает запросам его участников, является взаимовыгодным действием. Таким образом, все участники партнерства в равной степени заинтересованы в результате сотрудничества.

Принципиально важным для педагогической действительности является тот факт, что партнерство характеризуется доверием, общими целями и общими ценностями. По мнению И.А. Хоменко, именно обмен ценностями в процессе партнерства обладает наибольшим воспитательным потенциалом [6]. Доверие, без которого партнерство не является таковым, обеспечивает включенность подростков во взрослые отношения, придает деловым отношениям нравственную окраску.

Наконец, партнерство – это взаимная ответственность сторон. Партнерство не может состояться при условии невыполнения согласованных и добровольно взятых на себя обязательств. В партнерской деятельности все стороны в равной степени отвечают за результат. Это, в свою очередь, приводит к пониманию социальной ответственности как важной личностной составляющей и как части всеобщей ответственности. В партнерской деятельности происходит осознание дифференциации личной и социальной ответственности, понимание важности социальной направленности личной ответственности.

Итак, партнерство – это добровольное соглашение о сотрудничестве между двумя или более сторонами, в котором все участники договариваются работать вместе для достижения общей цели или выполнения определенной задачи и разделять риски, ответственность, ресурсы, правомочность и результат. В партнерских отношениях есть общая цель, от каждого есть вклад, налажен способ взаимодействия и люди обо всем договариваются.

Значительный воспитательный потенциал формирования социальной ответственности подростков в процессе партнерского взаимодействия заложен в принципах, лежащих в основе данного вида отношений. К таким принципам в педагогической литературе следует отнести:

- добровольность принятия взаимных обязательств;
- взаимозащиту и взаимопомощь;
- взаимовыгодность и взаимодополняемость;
- открытость участников партнерства по отношению к друг другу;
- согласованность интересов на основе переговоров и компромисса;
- толерантность к позиции партнера;
- обязательность исполнения договоренностей.

Отсюда следует, что в партнерских отношениях обязательно присутствует уважение партнеров, признание ценности партнера и его мнения, интерес к партнеру, наличие общей цели, диалог между партнерами, понимание (соблюдение) собственных прав и прав партнера, разделение ответственности – принятие на себя ответственности за свои действия и партнера и передача ответственности партнеру за него и его действия.

Данные принципы направлены на формирование у всех участников партнерского взаимодействия социальной ответственности. Не даром понятие социальной ответственности возникло именно в бизнесе. Оно строится на базовых принципах построения отношений в процессе совместной деятельности. Включение подростков в такие социально ответственные отношения и приводит к приобретению опыта социально ответственного поведения.

Любые партнерские отношения начинают строиться в процессе установления контактов. В психологии контактом называют сближение субъектов во времени и пространстве, а также некую меру близости в отношениях. В связи с этим в одних случаях говорят о хорошем и тесном, непосредственном или, наоборот, о слабом, неустойчивом, неустоявшемся, опосредованном контакте; в других случаях – о контакте как о необходимом условии правильного взаимодействия. Наличие контакта, т.е. известной стадии близости, всегда рассматривается как желательная основа эффективного взаимодействия.

На первом этапе установления контактов происходит привлечение к себе внимания и вступление в диалог. На втором – выявление потребностей сторон. На третьем – презентация своего предложения.

Для подростков, вступающих в партнерские отношения со сверстниками или взрослыми людьми, очень важно научиться обращать на себя внимание как на личность, обладающую потенциалом совместной деятельности. Подросток начинает задумываться над тем, чем он полезен другим людям, какой позитивный вклад он может внести в общее дело. Оценив свои возможности, он начинает искать людей, которые занимаются идентичными делами. Наконец, он должен уметь вступить с ними в коммуникативный контакт. Понятно, что с помощью педагогического сопровождения этот этап подростки могут пройти более успешно.

С помощью специально организованной педагогической деятельности успешнее будет проходить и этап выявления интересов и требований других сторон партнерской деятельности. Его целью в партнерстве является совпадение интересов субъектов взаимодействия.

Совпадение интересов в психологии бизнеса определяется как сходство, общность, одинаковость, соответствие, согласованность, соединение, сочетание, совмещение. По мнению М.В. Осориной учиться приемам учета интересов других людей – одна из задач возрастного развития подростков, которая может быть успешно разрешена путем включения подростков в партнерские отношения [3]. Необходимость устанавливать партнерские отношения со взрослыми значительно расширяет границы накопления опыта согласования интересов и координации действий. Подросток в соответствии со своими интересами вступает в отношения с интересами взрослого сообщества. Несомненно, это оказывает существенное влияние на развитие личности в целом и на развитие социальной ответственности в частности.

Кроме того, следует обратить внимание на высказывание О.Ю. Кожуровой, которая рассматривала партнерство с учетом уровня включенности каждой стороны в совместную деятельность [1]. Она считает, что включенность строится на двух уровнях: высказывания личной инициативы и высказывания суждений в процессе разработки общих инициатив. Иницилирующее включение отличается высокой активностью партнерских отношений. Для подростков разные уровни включенности в разработку инициатив могут стать полигоном формирования опыта взаимной ответственности: ответственности за высказанную идею и ответственности за разработку идей других людей. В данном случае начинает действовать принцип долговременности отношений, что приводит подростков к пониманию ответственности за последствия. В последствие так или иначе вплетается ответственность за результаты партнерства в открытом социуме. Взаимная ответственность долговременного характера и выступает показателем сформированности социальной ответственности.

Подводя итоги, следует отметить, что в подростковом возрасте опыт формирования взаимной ответственности является достижением высшего, смыслообразующего показателя развития социальной ответственности. Включение подростков в партнерские отношения со взрослыми обеспечивает понимание подростком ценности социальной ответственности в глазах других людей. Данное условие обеспечивает общественную поддержку социально ответственного поведения и превращает его в механизм устойчивой социализации личности.



**Література:**

1. Кожурова, О.Ю. Социальное партнерство школы и семьи как фактор повышения их воспитательного потенциала: дис. ... канд. пед. наук., О.Ю. Кожурова. – М., 2011. – 227 с.
2. Лаврентьева, О.А. Включение подростков школы в партнерские отношения как педагогическое условие формирования социальной ответственности в жизнедеятельности школы., О.А. Лаврентьева., Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2016., № 2., С.33-36
3. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых., М.В. Осорина. – 6-е изд-е. – СПб., Питер, 2015. – 304 с.
4. Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р. «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» [Электронный ресурс], URL: <http://www.admhmao.ru> (дата обращения: 12.04.2013)
5. Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025» [Электронный ресурс], URL: <http://government.ru> (дата обращения: 15.09.15).
6. Хоменко И.А. Хоменко, И.А. К вопросу об экзистенциальном развитии ребенка как субъекта жизнедеятельности., И.А. Хоменко., Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2010., № 3., С. 376-380.

## ИНДИВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ СХОДОЗНАВЦІВ

**Федина-Дармохвал В.С., канд. пед. наук, доцент  
Львівський національний університет ім. І. Франка, Україна**

**Учасник конференції**

*В статті розглядаються психолого-педагогічні особливості підготовки студентів-сходознавців до їх майбутньої професійної діяльності. Нами проаналізовано професійне становлення студентів відповідно до їх спеціалізації, із врахуванням культурних розбіжностей.*

**Ключові слова:** професійне становлення, соціокультурність, цінність, компетенція, фахівець-сходознавець, психологічна риса.

*This article considers psychological peculiarities of preparation of oriental students to their future professional activity. We analyzed professional formation of students according to their specialization and taking into consideration cultural differences.*

**Keywords:** professional formation, socio-cultural, values, competension, oriental-professionals, psychological features.

Процес професійного становлення студентів сходознавців доцільно розглядати як перетворення “Я-студента” у “Я-фахівця”, що засвідчує довгий шлях психолого-педагогічної підготовки до професійної діяльності. У цьому контексті варто виокремити такі головні позиції, які студент займає у навчальному процесі [1]: 1) той, якого навчають; 2) той, хто навчається; 3) той, хто самоорганізовує і саморегулює професійний та особистісний розвиток.

Позиція студента-сходознавця, якого навчають, означає, що пріоритетна роль у цьому процесі належить викладачеві, який визначає активність і самостійність студента. За такої позиції його навчальні й професійні мотиви слабо виражені, він недостатньо володіє вміннями самоаналізу, не пов’язує особистісні цінності з навчальним процесом, не усвідомлює професійної цінності.

Для студента, який навчається, характерна активна суб’єктна позиція, що засвідчує усвідомлення ним зв’язку навчального процесу у вищій школі з професійною діяльністю, виражає спрямованість на саморозвиток професійних знань, умінь, а також професійно важливих індивідуально-особистісних рис. Якщо обрана професія відповідає особливостям, вимогам “Я-концепції”, тоді особистість цілеспрямовано організовує власні зусилля для набуття професійної компетентності.

Становлення позиції того, хто самоорганізовує і саморегулює професійний та особистісний розвиток відбувається у процесі професійної діяльності студентів-сходознавців. Організація різного плану проблемних ситуацій орієнтує студентів на виявлення самостійності у прийнятті професійних рішень. За такої позиції наявність професійної компетентності у студентів проявляється чітко вираженою рефлексією, що дає можливість правильно діяти, притримуватися відповідних стратегій, ефективність яких перевірена часом і досвідом. На цьому етапі в особистості відбувається чітке відображення професійних повноважень.

Відповідно до змістової, психологічної та організаційно-процесуальної характеристики, формування індивідуально-особистісних властивостей професійного становлення у майбутніх фахівців-сходознавців проходить етап [2,3]: оптації – за якого відбувається формування професійних намірів, професійне самовизначення, усвідомлення вибору професії на основі визначення індивідуально-психологічних особливостей; професійної підготовки – формується професійна спрямованість і системи професійних, соціокультурних та індивідуально-особистісних компетенцій, що забезпечують ефективну організацію професійної діяльності; вироблення студентами професійних й особистісних позицій; ствердження себе як фахівця-сходознавця; професіоналізації – у процесі якого відбувається формування професійного мислення, чітко виражається внутрішня мотивація, кваліфіковане виконання професійної діяльності.

Для професійного становлення, а згодом і для професійної діяльності майбутніх фахівців-сходознавців важливими є такі індивідуально-особистісні компетенції як особистісна позиція, ціннісне ставлення до діяльності, індивідуальний стиль діяльності, вимогливість до себе, емоційно-вольова стійкість,

Ці компетенції – особистісна позиція, ціннісне ставлення до діяльності, індивідуальний стиль діяльності, вимогливість до себе, емоційно-вольова стійкість, цілеспрямованість, працьовитість, вміння самопізнання, самооцінки, саморегуляції, визначають ціннісне ставлення особистості до професії та індивідуальні риси, що забезпечують стиль діяльності, своєрідний підхід, готовність до розв’язання практичних завдань та проблем. Індивідуально-особистісні компетенції передбачають визначення фахівцем власної соціальної позиції, індивідуального стилю організації діяльності, вияв креативного підходу до процесу, налагодження міжособистісної взаємодії між студентами, викладачами і студентами, а також вимогливості, поваги до себе, емоційно-вольової стійкості, організації адекватної самооцінки.

Для підготовки дипломата-сходознавця необхідно звертати увагу на такі особистісні риси, як людяність, відповідальність і дисципліна. Це статус людини, яка представляє та відстоює державні інтереси і захищає права власних громадян за

кордоном. Людина, освічена у багатьох сферах знань, – світовій політиці, історії, географії, міжнародному праві, економіці, філософії, соціології, психології, етиці та дипломатичному протоколу – здатна до аналізу поточної ситуації та прогнозу розвитку міждержавних подій. Людина високої культури та моралі, що дозволяє їй приймати адекватні до певної ситуації рішення та ефективні дії, і нести за них відповідальність. На сучасному етапі, коли швидких темпів набувають процеси інтернаціоналізації господарських, культурних і політичних зв'язків, дипломат має відрізнятися толерантністю, мобільністю та гнучкістю мислення, оскільки бере безпосередню участь у розв'язанні різних конфліктів та налагодженні добросусідських взаємин з іншими країнами.

Економіст-сходознавець має володіти високим ступенем сформованості професійного мислення. Практичному розуму економіста притаманні професійна інтуїція та індуктивне мислення, які допомагають йому спиратися на загальні закони у процесі вирішення окремого питання [5]. Такий фахівець повинен володіти здібностями до вивчення іноземних мов, любити математику, мати організаторські здібності, бути емоційно стійким і вміти захищати власну думку.

У перекладача-сходознавця необхідно формувати так звану перекладацьку особистість, яка залежить від таких чинників: мовних здібностей як можливості спілкування іноземною мовою; комунікативних компетенцій як уміння спілкуватися в окремій сфері та мовної свідомості як особливої форми співвідношення свого та чужого знання.

Екскурсводу-сходознавцю треба володіти гарною дикцією, мати певні знання з однієї або декількох екскурсійних тем, володіти почуттям нового, творчим пошуком у роботі, диференційованим підходом до обслуговування різних груп населення, вихованістю та високою культурою поведінки. Кожний екскурсвод повинен мати знання не тільки зі своєї спеціальності, але й знання з основ педагогіки та психології.

Для українського колективного безсвідомого характерним є архетип “доброї”, “ласкавої”, “плодочої” Землі. Отже, світоглядна толерантність, яка супроводжує український народ протягом усієї його історії, є результатом впливу цього архетипу. Формування української психіки обумовило домінування рефлексивної світоглядної уставки над предметною, орієнтованою на оточуючий світ. Українцям властива така психологічна риса, як інтровертованість, що проявляється у втечі в різних формах від зовнішнього світу на самоту – в ідеалізованій, вигаданій міфічній світ, у якому тільки і почуває себе цей дух цілком природно. Саме тому в українському суспільстві родина, найближча громада відігравали велику роль і мали особливу цінність.

Українська релігійність – жіноча, релігійність колективної біологічної теплоти, яка переживається як тепло містичне. Така релігійність відмовляється від чоловічого, активного духовного шляху. Це не стільки релігія Христа, скільки релігія Богородиці, релігія матері-землі. Архетип Матері позбавляє світогляд українців агресивної активності. Саме схильність до рефлексії, яка узгоджується з емоційно-чуттєвим характером, зменшує роль раціонально-вольового компоненту психіки [4]. Наслідком є пасивна терплячість, мала практична життєздатність і низький зовнішньо-культурний стан: економічна нерозвинутість, аполітичне мислення призводять до бідності. У ментальності українців простежується недовіра до інтелекту і його недооцінювання, перевагу надають почуттям. Найвагоміші здобутки українців пов'язані з духовною культурою.

Також варто відзначити таку характерологічну рису українців, як індивідуалізм, що набуває крайніх форм асоціального егоцентризму. Він проявляється у схильності до непокорі, в анархічному індивідуалізмі з його проявами у різних формах опосередкованого посягання до особистої свободи, з відсутністю організації, стійкості і дисципліни. Зосередженість на проблемах внутрішнього, особисто-індивідуального світу, призвела до переваги власних інтересів над громадськими – постійної соціальної конфронтації, неможливості дійти згоди навіть у дуже відповідальні, переломні моменти.

Важливою рисою характеру як конкретної особистості, так і етнічної групи, є здатність до саморегуляції. Це рівень самостійності, розвитку самосвідомості, самоконтролю, відповідальності за своє життя. Українці акумулювали у собі як інтернальний, так і екстернальний локус контролю. З одного боку інтровертованість зумовлює критичне ставлення до себе, своїх дітей, вміння брати відповідальність за все зроблене на себе. Проте тривала відсутність в Україні державності не сприяла формуванню в нації відповідальності за власну долю, породжувала політичну пасивність, очікування, що хтось інший допоможе розв'язати її проблеми.

А от, наприклад, Японія, Південна Корея, Гонконг розвивалися за парадигмою гуманістичної диктатури. Тобто це була влада однієї партії. Завдяки поєднанню дисципліни, жорсткої однопартійної системи (ніякої демократії там не було) з конфуціанською парадигмою суспільство розвивалося природно та гармонійно. Держава створила такі умови, щоб усередині неї з'явилося багато конкуруючих фірм. Спрацював тут і ще один дуже важливий чинник – східний менеджмент. Він ґрунтується на конфуціанській парадигмі “батько–син” (де фірма – батько, а робітник – син). Згідно з нею, коли людина приходить на фірму, вона наче потрапляє у сім'ю, спільноту. Людина вже не є індивідуалістом, а служить для блага всіх. Фірма своєю чергою, гарантує їй позитивну стабільну працю, вона впевнена, що ніколи не залишиться без грошей, без роботи – і тому віддає “батькові”. А це означає, що менеджер може “примусити” тебе працювати не вісім годин, а десять і більше не наказом, а саме цим сімейним мораліти. Наступна особливість східного менеджменту – це так звані гуртки якості. Їх створювали самі робітники, і не тому, що їх примушували, а тому, що вони розуміли, що в своїй сім'ї вони не можуть щось робити не так, як їм велить батько. А поняття “батько”, “старший” святі для усього конфуціанського регіону.

Брак акуратності, який легко вироджується у неправдивість, – по суті, одна з головних характеристик орієнтального розуму. Європеєць схильний міркувати логічно і тверезо. Коли він стверджує якийсь факт, його слова позбавлені будь-якої двозначності, він природжений логік навіть у тому випадку, якщо логіки не вивчав. Він за своєю природою налаштований скептично і вимагає доказів, перш ніж визнати істинність того чи іншого явища. Розум орієнтала, як і його колоритні вулиці, позбавлений елементарної симетрії. Він висловлює свої думки неохайно. Хоча стародавні араби створили науку діалектики, їхні нащадки відзначаються очевидною дефективністю з погляду логічних здібностей. Якщо спробувати отримати ствердження фактів у пересічного єгиптянина, його пояснення зазвичай буде довгим і йому бракуватиме ясності. Він здатний утратити нитку подій і розгубитися, якщо йому поставити кілька перехресних питань. Орієнтальні протилежні ясності та прямоти.

Семітська раса для індоєвропейської родини є тим самим, чим малюнок олівцем є для живопису. Семітські нації пережили найповніший розквіт у першу еру свого життя й ніколи не були спроможні досягти повної зрілості.

Арабський мандрівник – це щось зовсім відмінне від нас. Пересувався з одного місця в інше – для нього лише прикрість, він не знаходить жодної втіхи в докладанні зусиль та дуже нарікає на голод і втому. Ви ніколи не переконаєте орієнтала, що після того, як ви злізли зі свого верблюда ви можете мати якесь інше бажання, крім бажання негайно влягтися на килимку і віддатися відпочинкові з курінням і питвом. Також, араб дуже мало переймається красою красивидів, на відміну від європейців.

Араби показують себе як люди твердоголові, матеріалістичні, доскіпливі, недовірливі, скептично налаштовані щодо власних звичаїв.

Отже, сьогодні студентство набуває характеристик соціальної суб'єктності, визначаючи не просто процес переходу

до іншого суспільства, але і його спрямованість. Це виявляється у процесах модернізації та постмодернізації цінностей студентської молоді, які, хоч відбуваються досить активно, як це можна зрозуміти з характеристик, все ж є амбівалентними. Це явище – адекватна реакція на стан українського суспільства загалом, зокрема на його маргінальність та транзитивність. Тобто ціннісна свідомість сучасного студентства формується в умовах, коли в суспільстві відбуваються революційні зміни, коли воно стоїть перед альтернативою вибору подальшого шляху розвитку. Ці події і загальний негативний стан у державі призвели до того, що молодь виявилась однією з найбільш соціально занедбаних і найменш соціально захищених спільнот нашої країни, що молодіжне середовище розшарпують різні проблеми, що вагомість цих проблем вже давно перевищила критичну масу і загрожує соціальними вибухами. Наслідком цього є логічне зростання конфліктного потенціалу молодого покоління.

### Література:

1. Асеев В.Г. К истории психологического изучения профессии., В.Г. Асеев., Вопросы психологии труда и профтехобразования., Под ред. В.Г. Асеева. – Иркутск, 1978., С. 105–120.
2. Бастун М.В. Проблема особистісно-орієнтованої підготовки майбутніх сходознавців., М.В. Бастун., Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002., № 6., С. 88-94.
3. Бастун М.В. Психологічні аспекти особистісного орієнтованого підходу в підготовці майбутніх сходознавців., М.В. Бастун., Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції 18–19 квітня 2003 року “Україна – країни Сходу в 21 столітті: діалог мов, культур, цивілізацій”. – К., 2004., С. 205, 207.
4. Библер В.С. Діалог культур., В.С. Библер., Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий., Г.К. Селевко. – М., 2006.
5. Єрмакова С. С. Кризи професійного становлення., С.С. Єрмакова., Наука і освіта. – 2005., № 5–6., С. 58–61.



## СИНТЕЗ РЕЛИГИИ (ХРИСТИАНСТВО) И ПСИХОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бугачевская Е. В., д-р психол., проф.

Кашкарова Н.А., магистрант

Христианский гуманитарно-экономический открытый университет, Украина

Участник конференции

*В статье рассматриваются основные аспекты синтеза религии и психологии в процессе современного образования, формирования и становления личности. Кроме этого, рассматриваются понятия духовности, экзистенциальных ценностей, единения психологического и духовного.*

**Ключевые слова:** *духовность, экзистенциальный вакуум, нравственность, самопознание, синергетика.*

*The article discusses the main aspects of the synthesis of religion and psychology in the process of modern education, and the formation of personality. In addition, discusses the concept of spirituality, existential values, and unity of psychological and spiritual.*

**Keywords:** *spirituality, existential vacuum, morality, self-knowledge, synergy.*

Решение проблемы гармоничного развития человека в контексте специфики современного образования и процессов социализации на наш взгляд, заключается в переходе от простого обучения специалистов в области какой-либо одной специальности, так как не охватывает весь потенциал человека, ограничивая его в своей реализации и развитии – к действительноному образованию, т.е. воспитанию и формированию зрелого – целостного человека, во всей его не просто нравственной, а духовной красоте и великолепии – полноте бытия. И эта полнота не возможна без связи с прошлым человека с тем, что питало народы целые тысячелетия, – его религией, культурой, а попросту верой в Бога, безраздельной связи с ним.

Причём речь идёт не просто о воспитании или воскрешении нравственности в нашем обществе, т.к. нравственность зависит от духовности, какая духовность такая и нравственность. **«Нравственный срыв следует за духовным срывом»**, писал Клайв Льюис [10]. **Они глубоко взаимосвязаны**, но и духовность сама по себе не показатель, ведь если святое место пусто не бывает [1], значит, человек и окружающие его, всегда находятся в сфере, какой-то духовности, либо доброй (необходимо помнить что доброта без Бога также полностью чистой не бывает в основном она с примесью пристрастия к делу, людям и т.), либо явно злой, различие её в наполненности, направленности или сути.

Итак, главным на наш взгляд, для воспитания целостного и действительно образованного человека есть воссоединение утраченной связи с Богом. Наполненности духовности человека именно Божией полнотой, сутью, смыслом. От воссоединения этой связи у человека формируется цельность восприятия и понимания полноты сути вещей.

И напротив, мы наблюдаем сегодня, к чему приводит и привела потеря единения с Богом: земля на грани экологической катастрофы, войны, насилие, а в целом происходит внутренняя деградация человека. Причём, как от нашей алчности странно распределены уровни достатка, в некоторых странах пользуются всеми благами Земли, а где то люди умирают от голода и жажды – неравномерное распределение очевидно. Бог создал для всех блага, а не только для избранных. Ведь пользование всеми дарами в избытке часто не приносит счастья людям.

«В наши дни», – пишет В. Франкл известный психотерапевт, психолог в своей книге «Страдание от бессмыслицы жизни», – «пациенты жалуются главным образом на чувство внутренней опустошённости, которое возникает от ощущения абсолютной бессмысленности жизни. Вот что я называю экзистенциальным вакуумом». Там же «Экзистенциальный вакуум возникает как раз из-за того, что в таком обществе созданы условия лишь для удовлетворения потребностей, но не для стремления к смыслу» [16].

Страстное желание съедает человека изнутри как раковая опухоль и не насыщается, пока не приходит полная потеря смысла жизни (ведь страсти есть действительное рабство для человека и они не насыщаемы!) [13], и человек может закончить жизнь самоубийством. В. Франкл пишет, что даже при хорошем уровне достатка происходит большое количество депрессий и самоубийств, которые связаны, по его мнению, именно с потерей смысла в жизни человека.

«Мне известны весьма показательные результаты опроса шестидесяти студентов Университета штата Айдахо, которые пытались покончить с собой и, как выяснилось, 85% опрошенных не видели в своей жизни никакого смысла. Примечательно, что 93% студентов, относящихся к этой категории, составляли психически и физически здоровые молодые люди, которые жили в хороших бытовых условиях, прекрасно ладили со своими родителями, занимались общественной деятельностью и отличались высокой успеваемостью. Во всяком случае, нельзя сказать, что они не могли удовлетворить свои потребности» [16].

Сегодня большинство ученых-психологов видят прямую взаимосвязь между различными катастрофами, тяжёлыми болезнями и утратой связи с Создателем:

«Наш общий дом, страна наша, переживает время трудных испытаний», – писала прекрасный психолог, доктор психологических наук Флоренская Т.А, – и от духовного состояния каждого человека зависит, как мы их выдержим. Духовность — это не роскошь, а вопрос выживания» [15].

«С христианской точки зрения человеческие проблемы имеют глубинные *духовные* корни и являются последствиями грехопадения. Постигание этого – залог физического и морального выживания современного человечества», – пишет психолог Ю.М. Зенько [6].

**«Следует осознанно признать в человеке идею Бога, — говорил К. Юнг, — ибо в противном случае, как правило, богом становится что-то иное, чаще всего некто, или нечто недостаточное и глупое, такое, что отравляет только что пробудившийся разум так называемого просвещенного выскочки»** [5].

**Согласно Эриху Фромму, «потребность в религии укоренена в основных условиях существования человеческого рода. Религию следует рассматривать как одну из самых важных биологических функций человечества, поскольку она оказывает огромное влияние на всю жизнь человека и, прежде всего, на его телесную и душевную целостность»** [5;17].

И не стоит говорить, что это не касается меня. «Разве то, что влияет на жизнь отдельного человека, не оказывает такое же влияние на жизнь всего человечества?» пишет В. Франкл [16].

Все мы связаны на духовном уровне ведь вся Вселенная – это единый взаимосвязанный организм, и даже если человек просто говорит (а по сути, рождает) слово – то оно остаётся в вечности, – недаром сказано в Писании – за всякое праздное слово ответ будет! [1]



Во Вселенной ничего не остаётся бесследно. «Всё начинается с мысли. Каковы наши мысли, такова и жизнь,- учил сербский старец Фаддей, - если наши мысли спокойны, тихи, благородны и кротки, то окрашивают они не только наше внутреннее состояние: мы источаем покой вокруг себя» [8]. «Психологическая и религиозная зрелость человека заключается в гармоничности его чувств, мыслей и действий» пишет психиатр и православный психолог Владетта Еротич [8]. А мы достаточно халатны, расхлябаны, изнежены, отсюда слабы духовно и физически. Частично виновата в этом и система образования, где нам дают знания, которые могут и вовсе не пригодиться нам в жизни. Дают, но не учат самому главному – быть человеком, не учат человечности [14], не учат следить за своими мыслями и помыслами, не учат осознанной внутренней жизни, не учат пониманию красоты человеческой души, как своей, так и других. Ведь человек – это образ Божий и с помощью благодати Божией он может стать подобием Бога, обожиться, как говорят в Православии, причём ещё в этой жизни [9].

Для этого просто необходимо такие качества, как наблюдательность и созерцание (духовная интуиция и внимание) за сокровенным миром своей души, прекрасной наполненности Природы, каждого человека – Личности в отдельности, и тщательная работа над собой в соединении с Божией работой над душой, что называется синергией [12]. Мы же понимаем, что потакание своим страстям и бездумное потребление наших внутренних и внешних ресурсов, в конце концов, может привести к уничтожению как самих себя, так и к полнейшему уничтожению друг друга и самой планеты Земля.

Итак, процесс современного образования на наш взгляд, кроме обретения специальности должен включать в себя:

- научить человека поиску Бога, как смысла всего существующего;
- научить человека принять и воскресить в своей душе истинную религию (которая есть в переводе связь, соединение с Создателем) [7], а не просто классический набор обрядовости, форм, что выливается далее в фанатизм, и, к сожалению, достаточно часто наблюдается в любой из конфессий;
- крайне необходимо просвещать человека в области его этнической природы, знать культуру своего народа в целом, и своей семьи (рода), в частности;
- прививать человеку желание учиться, научить мыслить и размышлять над всем происходящим, чтобы он мог сам, находясь в любых условиях заниматься самообразованием и иметь возможность отделять добро от зла.

Мы уверены, что такой подход поможет человеку разобраться во многих важных экзистенциальных вопросах: осознание и понимание смысла жизни, проблематика смерти, самопознание и т.д.

«В наше время ощущение бессмысленности жизни проникает повсюду, - писал В. Франкл, - а в такие времена задача образования должна заключаться не только в том, чтобы дать знания, но и в том, чтобы воспитать совестливого человека, способного в любой ситуации уловить суть требований, которые предъявляет ему жизнь. В наше время, когда многие, кажется, уже позабыли о десяти заповедях, нужно воспитывать человека так, чтобы он был способен уразуметь десять тысяч заповедей, зашифрованных в десяти тысячах житейских ситуаций.

Тогда собственная жизнь будет казаться человеку осмысленной, и у него выработается иммунитет против конформизма и тоталитаризма, этих двух порождений экзистенциального вакуума, поскольку лишь человек с беспокойной совестью способен противостоять и конформизму, тоталитаризму. Чтобы не поддаться всем этим соблазнам и не погрязнуть в разврате, нужно научиться отличать главное от второстепенного, осмысленное от бессмысленного. Нужно разбираться – за что стоит и за что не стоит брать на себя ответственность» [16].

Роль психологической науки в таком аспекте проблематики, можно определить исходя из ее определения, а так же необходимости процесса единения науки и религии.

Термин «психология» в переводе с древнегреческого буквально означает «наука о душе» [11]. Однако постепенно психология как наука сместилась от изучения души как целостного понятия, образа состоящего испокон веков из физической и духовной, или иными словами внешней и внутренней составляющей, до всего лишь психики и психических процессов. И сейчас, психология – это (просто) наука о психике и психических явлениях» [11]. Отделение психики как физиологической составляющей от внутренней направленности, стержня человека подтверждают и сами психологи:

«Так или иначе, – пишет профессор психологии Б.С. Братусь, – можно констатировать, что «душа» обернулась для ученых «психикой», т.е. редуцированным (по отношению к «душе») пространством, из которого вычли метафизическое измерение», – и – «если придерживаться тримерии (дух, душа, тело), то «потерянными» оказываются «дух» и, соответственно, те связи, отношения, которые соединяют (или разъединяют, например, в случае аномалий) его с «душой» и «телом» [2].

«Не понимаю и не учитываю духовное, мы не можем правильно *понимать* ни душевное, ни телесное в человеке.» *пишет психолог, доктор психологических наук, Т.А. Флоренская* [14].

Подходы в психологии без не просто учета, а изучения внутреннего, сокровенного мира собственно «души» в конце концов, приводит вместо целостного подхода к расщеплённому восприятию, пониманию человека. Такое понимание проблемы вредит как человеку, мешая его «выздоровлению», воссозданию, так и сама психология как наука становится довольно ограниченной.

Понятие души с точки зрения богословия и психологии.

«Душа – бессмертная, разумная, деятельная духовная сила, полученная человеком от Бога при творении; сущность, сродная небесным и бесплотным существам, личная, свободная, одаренная способностью желать и действовать, изменяемая в воле» [4]. В православном богословии строение человека рассматривается с точки зрения дихотомии (тело и душа) и трихотомии (тело, душа, дух) [18]. Однако дихотомия и трихотомия не противоречат друг другу

«У апостола слова: «дух» и «душа», в отношении к природе человека, означают не различные начала, а только высшую и низшую сторону одного и того же начала: отсюда у него выражения: «духовный» и «душевный» человек (1 Кор. 2, 14-15), то есть человек с высшим ведением и озарением от Бога, прозревающий в область Горнего, духовного мира, и человек – с неразвитым или даже притупленным зрением духовным, неспособный в этом состоянии видеть ничего выше чувственного» Святитель Филарет, митрополит Московский [4].

Понятие душа с точки зрения психологии

«1. Душа воспринимается как орган переживаний, душевных проявлений - эмоции, чувства. Это как бы внешняя сторона душевных явлений, она стоит в поле внимания психологии.

2. Сокровенная сторона души - вечная, бессмертная энергия и субстанция, которая проявляется во внешних параметрах, но к ним несводима. Эта сторона души недостижима для психологических методов»[3].

«Научная психология, - пишет психолог Б.С. Братусь, - совершенно отбросила вторую, сокровенную сторону души из поля своего зрения, что привело к тому, что «человека забыли». Но и внешняя сторона души не может быть полноценно понята, изучена, воспитуема без учета ее сущностной связи со стороной внутренней, с духовными устремлениями. Отделяя в исследовательских целях внутреннюю сторону от внешней, мы должны отдавать себе отчет в их постоянном и драматическом соотношении, в стремлении к труднодостижимому единству и соответствию. В этом - полнота человеческой жизни, ее сокровенный смысл» [3]

Истина рассыпана изумрудной россыпью по планете, наша задача с помощью благодати Божией приобрести полноту видения сути вещей, найти и собрать прекрасную мозаику человеческой души. Этому может способствовать только лишь целостная психология, т.е. такая, которая изучает и психофизиологию и духовные состояния, использует целостный подход к образованию, т.е. воспитывает целостный образ в человеке, и формирует зрелую религиозность, которая не просто отбражует, пустую обрядовость, но служит для восстановления связи с Творцом.

Таким образом, мы хотим обратить внимание на возможно совершенно иной путь формирования зрелой и целостной личности в рамках современного образования и социализации личности. У каждого человека всегда есть выбор, куда и как идти, однако предложенные альтернативы могут открыть совершенно другие перспективы в процессе обучения, формирования и развития личности современного человека.

#### Литература:

1. Библия – Российское библейское общество. – Москва, 1997.
2. Братусь Б.С «Психика» и «Личность» в отсутствии «Души» и «Духа». – Консультативная психология и психотерапия, 2014, № 5.
3. Братусь Б.С. Статья «Двойное бытие души и психология» Сайт Сайт «Христианская психология и антропология», Режим доступа: <http://www.xpa-spb.ru/bibliot-tem.html>
4. «Душа» Сайт «Вера Православная», Режим доступа: <http://www.verapравославная.ru/?Dusha>
5. Еротич В. Христианство и психологические проблемы человека., Пер. с сербского М.Н. Секулич, А.Ю. Закуренко. – М., Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2009. – 480.
6. Зенько Ю.М. «Основы христианской антропологии и психологии.» – СПб., Речь, 2007. – 912 с.
7. Зубов А.Б. История религий. Книга первая Доисторические и внеисторические религии. Курс лекций
8. Иашвили Нина «Старец Фаддей и психолог», Издательство «Никея» 2014
9. Игумнов Платон Архимандрит «Нравственное богословие» Информационно-аналитический портал Саратовской епархии Русской Православной Церкви.
10. Клайв Льюис «Из двух интервью» (Из интервью Шервуду Уирту, представителю Евангелистской ассоциации Билли Грэма в 1963 г.)
11. Маклаков А.Г.Общая психология: Учебник для вузов – СПб., Питер,2012.– 583 с.
12. Рыбалко Е.Ф., Л.А. Коростылёва Л.А. Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 4. - СПб., Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2000. с. 193-200. Статья Черняевой С.А. «Христианская самореализация личности».
13. Ухтомский А.А. Страсти и борьба с ними (из книг «Интуиция совести» и «Заслуженный собеседник», «Доминанта души», Запись на полях поэмы А. Блока «Возмездие»).
14. Флоренская Т.А. «Диалоги о воспитании и здоровье: духовно ориентированная психотерапия»: Научный редактор – канд. психол. наук М.И. Воловикова. – Москва., «Школьная пресса», Тематический выпуск журнала «Духовно-нравственное воспитание», № 3., II полугодие 2001г.
15. Флоренская Т.А «Мир дома твоего» Материалы к программе «Этика и Психология семейной жизни» библиотека журнала «Воспитание школьников», 1999г.
16. Франкл В.Э. Страдания от бессмыслицы жизни.
17. Фромм Э. Здоровое общество. Искусство любить. Душа человека. - М., 2007.
18. Человек. Основы христианской антропологии в таблицах., Сайт «Азбука веры» <http://azbyka.ru/shemy/chelovek.shtml>

УДК 159.9

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ, КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Демченко А. В., канд. пед. наук, доцент

Черкасский институт пожарной безопасности им. Героев Чернобыля Национального университета гражданской обороны Украины, Украина

Участник конференции

*Статья ставит проблему необходимости исследования сущности чрезвычайной ситуации и ее психологического восприятия. Работа представляет обзор литературы относительно определения подходов к изучению профессиональной деятельности личности в чрезвычайных ситуациях. Рассмотрены основные характеристики чрезвычайной ситуации: витальную угрозу, как угрозу физическому существованию личности и экзистенциальную, которая проявляется в виде угрозы дальнейшей жизни человека в ее качественно ценностном состоянии. Содержание статьи указывает на значимость понимания психологического восприятия чрезвычайной ситуации, как важной предпосылки эффективности подготовки к профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** витальная угроза, экзистенциальная угроза, чрезвычайная ситуация, профессионализм, деятельность.

*The article puts the problem of necessity of research of essence of emergency and her psychological perception. Work presents the review of literature in relation to determination of going near the study of professional activity of personality in emergencies. Basic descriptions of emergency are considered: intravital threat, as threat to physical existence of personality and existential, that shows up as a threat of further life of man in her qualitatively valued state. The table of contents of the article specifies on meaningfulness of understanding of psychological perception of emergency, as important pre-condition of efficiency of preparation to professional activity.*

**Keywords:** intravital threat, existential threat, emergency, professionalism, activity.

Уровень чрезвычайных ситуаций в Украине, за последние годы, диктует необходимость подготовки специалистов, способных оказывать квалифицированную, экстренную помощь жертвам подобных трагедий. Актуальным остается вопрос поиска решений проблем, которые возникают в отрасли подготовки профессионалов, чья деятельность направлена на защиту государства в целом и ее население в частности. Во время экологических катастроф и стихийных бед, радиационных, ядер-

ных, химических, военных и других опасностей, одним из факторов защиты населения от гибели и выживания человека в чрезвычайных условиях, есть стойкое психофизическое состояние, умение противостоять стрессам и хранить при этом высокую работоспособность, организованность и профессионализм.

Впервые идеи о «сильных», значимых, критических ситуациях разрабатывались в работах следующих психологов: К. Джекинса, Ф.Е. Василюка, В.М. Мясищева. Они (идеи) заключались в том, что чрезвычайные ситуации зависят от объективных событий и определяются экстремальностью требований к адаптивным возможностям личности. Представители теории психологического стресса М. Горвиц, Л.О. Китаев-Смык, Р. Лазарус и др. отмечают, что реагирование на неблагоприятные факторы среды зависит от восприятия их субъектом, как стрессовых [2].

В толковом словаре слово «чрезвычайный» объясняется как «исключительный, очень большой». Словосочетание «чрезвычайная ситуация» определяет опасные события или явления, которые приводят к нарушению безопасности жизнедеятельности. Такими (чрезвычайными) ситуациями называют обстоятельства, которые возникают в результате естественных стихийных бедствий, аварий и катастроф техногенного или экологического происхождения, которые вызывают резкое отклонение от нормы жизни людей, экономики, социальной или природной сферы.

Законодательная база Украины толкует понятие «чрезвычайная ситуация», как: «нарушение нормальных условий жизни и деятельности людей на объекте или территории, что было вызвано аварией, катастрофой, стихийным бедствием, эпидемией, эпизоотией, эпифитотией, большим пожаром, применением средств поражения, что привело или может привести к человеческим и материальным потерям» [4, с. 42]. Такое определение дает возможность выснить общий смысл данного понятия.

Основными составными элементами чрезвычайной ситуации являются внешние и внутренние факторы. Учитывая это, необходимо уточнить их понимание, поскольку они не являются тождественными, хотя и могут быть взаимодетерминированными. Внешний фактор выступает в качестве объективного, то есть независимым от субъекта, который определяется ситуацией и характеризуется такими переменными: ограниченным сроком решения ситуации; внешними обстоятельствами, которые определяются слишком сложными для их решения; риском для здоровья, а в некоторых условиях и для жизни человека; нежеланием среды понимать субъекта; изменением ситуации, то есть возникновении новых проблем при наличии старых, быстрым изменением обстоятельств и в некоторых случаях невозможностью изменения процесса деятельности.

Внешние факторы, которые были нами рассмотрены, безусловно, не являются исчерпанными и достаточными, а лишь типичными для сложных ситуаций, потому что каждая ситуация неповторима (хотя и имеет общие признаки с другими). Однако, по мнению А.П. Макаревича, главным фактором выступает внутренний, поскольку он олицетворяет конкретное состояние и возможности личности, которые влияют на эффективность деятельности специалистов рискованных профессий [5].

Внутренний фактор рассматривается на двух уровнях: психологическом и социально-психологическом. Психологический уровень характеризуется такими переменными: осознанием собственного бессилия что-то изменить для преодоления сложной ситуации; анализом риска для собственного здоровья, то есть кардинальных изменений; неопределенностью ситуации для человека, которая выдвигает проблему поиска наилучшего решения; борьбой мотивов между «хочу и могу» и «хочу и возможно». Конкретное соотношение собственных желаний и возможностей приводит к диссонансу, который препятствует эффективным действиям человека; борьбой с «собой» (неуверенность в собственных силах и возможностях); осознанием пребывания в стрессовой ситуации (сложно отгадывать предпринять первый шаг; растерянность за возникновение непредсказуемых обстоятельств и тому подобное); психическим перенапряжением, осознанием собственной тревожности, необходимостью преодоления ситуации, а также сложностью адаптации.

Социально-психологический уровень характеризуется такими переменными: восприятием и переработкой большого объема информации. Эта переменная является психологической и социально-психологической, потому что информация приходит из окружения и может быть как полезной, так и вредной, вызывает соответствующие действия человека; непонимание требований среды; недостаточностью необходимой информации для понимания ситуации и ориентации в ней и т.д. Это дает основание считать, что основная роль в возникновении угрозы принадлежит не столько объективной опасности и объективным возможностям противостоять ей, сколько тому, как человек воспринимает ситуацию, оценивает свои возможности, то есть субъективному фактору [1].

Главная категория, которая граничит с понятием чрезвычайной ситуации, - витальная угроза. Она толкуется, как угроза для жизни или существованию человека. «Витальной» можно считать угрозу именно для физического существования субъекта (без вмешательства в духовный контекст его существования). У человека, который оказался в среде чрезвычайной ситуации (ситуации реальной опасности), в первую очередь заостряется потребность в физической безопасности. В таких условиях индивиду важно не погибнуть, не испытать ранений и повреждений. В большинстве случаев ощущения витальной угрозы является кратковременным. Ощущение витальной угрозы заменяет другое - ощущение экзистенциальной угрозы. Термин «экзистенциальная угроза» (англ. existential threat) приобрел широкое использование в исследованиях в сфере безопасности под воздействием работ О. Вевера и Б. Бузана. В целом, под термином «экзистенциальная угроза» понимают угрозу, которая ставит под сомнение дальнейшее существование объекта в его качественно ценностном состоянии, требуя принятия неотложных, чрезвычайных мер, которые могут спасти субъект от гибели [3].

Эффективность ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций и спасание потерпевших, в значительной степени, зависит от уровня профессионализма специалистов. Под профессионализмом в литературе подразумевается особенное свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. В понятии «профессионализм» отображается такой уровень овладения человеком психологической структурой специальной деятельности, которая отвечает стандартам, что существуют в обществе, и объективным требованиям.

Профессионализм С.А. Дружилов рассматривает как интегральную характеристику человека-специалиста, который отображается в деятельности и общении. Результаты многочисленных исследований убедительно доводят зависимость профессионализации от уровня развития качеств личности, которые отвечают требованиям выполняемой деятельности. Профессионально важные качества являются как предпосылкой, так и новообразованием профессиональной деятельности.

Для профессиональной деятельности в чрезвычайных условиях, как отмечает С. Смирнов, свойственные три вида психической напряженности: эмоциональная - аффективная; неэмоциональная - операционная; деловая и комбинированная. Эмоциональная напряженность возникает под действием эмоциогенных факторов, вызывающие переживание неожиданных событий, которые сопровождаются тревогой, страхом и другими негативными эмоциональными реакциями. Эти проявления могут возникать к началу, а также непосредственно в процессе самой деятельности [5].

Возникновение эмоциональной напряженности связано с динамической несогласованностью между объективной значимостью ситуации и ее субъективной оценкой, образованием нежелательных изменений физических и психических функций, обусловленных данным процессом. Операционная напряженность возникает в условиях, которые выдвигают повышенные требования к умственным ресурсам и моторике, не связанных с опасностью или другими осложнениями. Эта напряженность



растет постепенно, ведь она является результатом профессиональной реализации в чрезвычайных условиях. Следует отметить, что такое распределение видов психической напряженности в научной психологической литературе является достаточно условным, поскольку любой вид деятельности всегда связан с привлечением эмоциональной сферы, и при определенных условиях она может приобрести аффективное доминирование. Поэтому наиболее распространенной является форма комбинированной психической напряженности, которая характеризуется разной значимостью эмоциональных компонентов в общей структуре напряженности и является наиболее характерной для разных видов деятельности в чрезвычайных ситуациях.

Традиционно деятельность в чрезвычайных ситуациях исследуется путем анализа взаимосвязей трех параметров: экзогенных факторов - наличие экстремальных факторов; эндогенных факторов - взаимозависимость психологических состояний и свойств личности; результатов деятельности. В этой триаде достаточно важным является вопрос о субординации внешних (объективных) и внутренних (субъективных) факторов, или, иначе говоря, условий деятельности. Определяющими при этом есть субъективные факторы, как исходная формула понимания детерминизма личностного поведения, сформулированная С. Рубинштейном, свидетельствует, что внешние причины действуют лишь через посредничество внутренних условий [2].

Анализ особенностей чрезвычайной ситуации в аспекте характера угроз, которые она содержит, позволяет констатировать такое: а) имеющиеся классификации чрезвычайных ситуаций не учитывают специфического, или мультипликативного критерия, который выделяет одну из главных характерных ее черт: многоплановость и разнообразие последствий - социальных, политических, экологических, экономических и, особенно, психологических. Современные исследователи единодушны лишь в одном: чрезвычайная ситуация имеет негативное устремление и является значительным испытанием для человека, который оказался в ее среде; б) ключевым для характеристики феномена чрезвычайной ситуации является понятие «угроза (жизни, здоровью, материальным ценностям, стабильности, психическому состоянию, уверенности в будущем и тому подобное) для целостности человека». Очерченное понятие, фактически, объединяет такие ключевые категории, как «витальная угроза» и «экзистенциальная угроза».

Профессиональная деятельность в чрезвычайных ситуациях, условиях неопределенности и ограниченности во времени требует от спасателей высокой ответственности за свои действия и решения. Повышенный фон ответственности, рядом с экстремальным, стрессовым характером профессиональной деятельности, требует от личности обладания соответствующими морально-характерологическими качествами, высоким уровнем профессионального сознания и самосознания. Уместно отметить, что в психологической науке этой проблеме не уделяется достаточного внимания через ее латентный (скрытый) ход.

#### Литература:

1. Гришина Н.В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы. Психологические проблемы самореализации личности., Н.В. Гришина. – СПб., 1997. – 210 с.
2. Ломов Б.Ф. Психологические проблемы деятельности в особых условиях., Под ред. Б.Ф. Ломова, Ю.М. Забродина. – М., Наука, 1985. – 232 с.
3. Макаревич О.П. Психология регуляции поведения личности в сложных ситуациях: монография., О.П. Макаревич – К., Орианы, 2001. – 223 с.
4. Постановление Кабинета Министров Украины № 250 [Электрон. ресурс]., Режим доступа: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/250-95-%D0%BF>.
5. Смирнов Б.А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях., Б.А. Смирнов, Е.В. Долгополова. – Х., Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 292 с.



УДК 159.91

### ОБ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМАХ ПСИХОДИАГНОСТИКИ В ОБРАЗОВАНИИ

Долгова В.И., д-р психол. наук, декан факультета психол.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия

Участник конференции,  
Национального первенства по научной аналитике,  
Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

*В работе проведен анализ различных подходов к созданию и реализации современных, полноценных, профессиональных, отражающих менталитетные, гражданские, культурные особенности формирования личности; и показано, что проблемным полем остаётся недостаточное количество психометрически обоснованных психодиагностических методик пригодных для решения актуальных задач в системе образования.*

**Ключевые слова:** норма, медицинский подход, ценностный подход, статистический подход, диагностический инструментарий, информирование, подготовка психологов.

*The analysis of different approaches to creation and implementation of modern, full-fledged, professional programs, reflecting the mental, civil and cultural peculiarities of formation of an individual is offered in the paper; it is shown that the insufficient number of psychometrically substantiated psycho-diagnostic instruments suitable for solution of current problems in the education system remains to be the problematic issue.*

**Keywords:** norm, medical approach, value-based approach, statistical approach, diagnostic tools, informing, training of psychologists.

Важной составляющей здоровья человека, его вершиной, является здоровье психологическое, которое служит основой эффективности как деятельности (учебной, профессиональной), так и общего благополучия человека. Проблемы психологических аспектов здоровья исследовались во многих работах по психологии, психиатрии и психопатологии в трудах психологов и психиатров всего мира (А. Адлер, А. Ассаджоли, С. Гроф, А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фрейд, В. Франкл, Э. Фромм, К. Хорни, К.Г. Юнг, Э. Эриксон; Б.С. Аннушкин, В.М. Бехтерев, И.В. Баева, Б.С. Братусь, И.В. Дубровина, Б.Д. Карвасарский, С.С. Корсаков, Г.С. Никифоров, В.Н. Мясищев, В.Э. Пахальян, Л.А. Ругуш, В.И. Слободчиков,



О.В. Хухлаева, А.В. Шувалов и другие ученые.). В этой работе мы ограничимся ссылками только на некоторые первоисточники, по [1-17].

В числе актуальнейших проблем всегда звучало определение «нормы», это понятие часто используют как синоним здоровья («здоровье — нормальное состояние организма»). Проблема нормы относится к наиболее сложным вопросам психодиагностики, поскольку в психологии отсутствуют единые представления о норме и о соотношении нормы и отклонения. Стандартная норма служит гибким, подвижным эталоном, но эталоном не жестким, а весьма, позволяющим то расширять, то сужать границы индивидуальной нормы. За этими границами - патология, нарушения, болезнь. При установлении факта состояния здоровья или болезни нередко прибегают к понятию «норма». Существует достаточно много различных подходов к ее пониманию [2, 5, 8]. Наиболее важными из них для пользователя тестами являются три: медицинский, ценностный и статистический. Медицинский подход базируется на противопоставлении нормы и патологии. Нормой считается то, что соответствует представлению о здоровом состоянии организма и психики человека, а ненормой то, что соответствует болезни. При медицинском подходе вопрос о норме - ненорме решается на основе медицинского диагноза. Медицинским подходом к проблеме нормы руководствуются на различных медико-педагогических комиссиях в системе образования.

В поле системы образования у медицинского подхода к норме есть существенный недостаток: решение о признании ученика соответствующим или несоответствующим норме передоверяется врачам, т.е. оно принимается за рамками самой системы образования (кроме того, точно установить диагноз в такой тонкой сфере, как психика человека, зачастую не представляется возможным).

Ценностный подход базируется на противопоставлении того, как должно быть, своего рода идеала, и того, как не должно быть. При таком взгляде на проблему нормальным считается ученик, который соответствует всем требованиям (или, по крайней, большинству), предъявляемым обществом к ученикам его возраста, ненормальным тот, кто в чем-то им не соответствует. Ценностный подход к норме доминирует в педагогическом мышлении, поскольку основная цель системы образования добиться, чтобы все ученики соответствовали всем социальным требованиям, как в сфере учебы, так и в сфере личностного развития. К существенным недостаткам ценностного подхода к норме следует отнести произвольность устанавливаемых критериев. Между людьми существуют большие индивидуальные различия и есть ученики, которые просто не в состоянии осваивать программу, хотя они абсолютно нормальны с медицинской точки зрения. Произвольность устанавливаемых критериев может привести к тому, что требования, предъявляемые обществом, окажутся непосильными для большинства школьников [1, 7, 13].

Статистический подход к проблеме нормы является наиболее математически обоснованным. Он базируется на представлении о норме, как среднем уровне развития какого-либо психического свойства для данного возраста. В психодиагностике в большинстве случаев используется именно статистический подход к проблеме нормы. Такие нормы принято называть тестовыми.

Концептуальные расхождения между медицинским, ценностным и статистическим подходом представить тривиально. Если из предложенной пятиклассникам (выборка более 100 человек) контрольной работы по математике, состоящей из 10 вопросов, в среднем они справились с 4 заданиями, то 4 правильно выполненных задания из этой контрольной это и есть статистическая норма. При этом, с медицинской точки зрения, норма будет начинаться, например, с 2 заданий (дети, больные легкой степенью олигофрении, может быть, справятся хотя бы с одним заданием). А с ценностной точки зрения, нормой будет признано скорее всего выполнение, как минимум, 7-8 заданий, за что можно было бы поставить по школьным требованиям четверку или пятерку.

Допустим, что проблемы с определением нормы разрешены. Но остаются неразрешенными актуальнейшие проблемы изучения проявления индивидуальных признаков. Вспомним, как Пифагор проводил диагностику интеллекта, утверждая, что «не из каждого дерева можно выточить Меркурия», для этого испытуемому предлагалась решить довольно сложную математическую задачу. Если же задача не решалась, то неудачника выводили в зал, где ученики по правилам испытания, беспощадно поднимали на смех, давая обидные прозвища, испытуемый должен был достойно себя держать, отвечать на выпады. Особое значение придавалось смеху, так как манера смеяться по представлениям Пифагора говорит о хороших характерологических показателях человека. Испытывалась способность дискутировать, наблюдалась походка. Первым человеком, разрабатывающим нечто близкое к тесту для измерения интеллекта, стал Хуан Хуарт (1530-89 г.г.), его книга (1575 г.), посвященная выявлению одаренности у детей (понимание, память, воображение) была переиздана в Европе на разных языках 27 раз. По оценкам К.М. Гуревича первую половину 19 века можно обозначить как клинический период в развитии психологической диагностики. Ключевую роль в получении и интерпретации психологического знания о людях играют врачи, в фокусе интересов которых причины происхождения душевных заболеваний и неврозов. Так, Жан-Этьен Доминик Эскироль и Эдуард Сеген занимались дифференциацией умственной отсталости от психических заболеваний. Дж. Кеттеллу принадлежит первая систематизация требований к тестам, к числу которых относится единообразие условий для всех испытуемых, ограничение времени тестирования, отсутствие зрителей, статистические методы обработки результатов.

Сегодня набирает скорость неконтролируемый поток изданий диагностических методик, их издание в открытой печати и свободное распространение, в результате чего психодиагностические методики (их текст, ключи и интерпретатор) можно легко приобрести каждому желающему. Опросники, тесты опубликованы огромными тиражами (часто с грубыми ошибками и опечатками) и находятся в свободном доступе, что приводит к предварительному знакомству испытуемых с психодиагностической методикой, искажая тем самым психологический диагноз; к тому, что психодиагностические методики используются неспециалистами, а публикуемые психодиагностические методики содержат большое количество ошибок. Кроме того, не все методики содержат достаточно корректное руководство по использованию, в котором предоставлены данные, позволяющие оценить методику как измерительный инструмент, ее психометрические характеристики, а также давать полную информацию о процедуре проведения, способах оценки и интерпретации. Сложившаяся ситуация снижает конкурентоспособность добросовестных производителей тестов, поскольку, их сравнительно дорогая продукция не пользуется спросом у потенциальных пользователей.

В системе основных тенденций развития психодиагностики в системе образования названы направления развития психодиагностики актуальные (здесь и сейчас) и перспективные (ближайшего будущего). К категории внешних факторов относятся стимулы, которые исходят со стороны государства и социума. Одним из таких актуальных направлений в развитии психодиагностики в образовании является деятельность по психологическому сопровождению введения Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) дошкольного, начального, общего и специального образования, которая имеет диагностический аспект и базируется на понимании необходимости анализа, контроля и оценки эффективности системы образования. При введении ФГОС работа психолога занимает ключевые позиции в образовательной системе. В связи с тем, что в федеральных документах, регламентирующих введение ФГОС, не предлагается конкретная система оценки универсальных учебных результатов, то разработка этой системы ложится на образовательное учреждение, возникают трудности и разногласия в отношении инструментария и процедуры оценки измеряемых показателей. Перед психологом образования ставится задача разработки и реализации программы мониторинга Изменение функций психодиагностики в образовании потребовало пересмотра многих ее теоретических и методологических принципов, введения в ее арсенал психодиагностических методик нового типа. Как актуальным направлениям деятельности, органично связанных с предыдущими

аспектами, является содержательное и инструментальное обновление диагностического минимума психолога, создание психодиагностических технологий, заданных нормативными требованиями [16].

Очерчивая круг проблем, связанных с практикой диагностирования детей в системе образования, специалисты условно подразделяют диагностические мероприятия разделить на «линейную» (мониторинг развития и отслеживание динамики состояния детей), и диагностику готовности ребенка к новому типу образования, который традиционно закреплен за каждой ступенью образования.

В число необходимых к реализации диагностических мероприятий, в рамках системы диагностического минимума педагога-психолога, следует отнести психодиагностику готовности к обучению и адаптации ребенка в условиях образовательного учреждения на каждой новой ступени образования. В границах обозначенной идеи предусмотрена система диагностического минимума для каждого школьника в процессе обучения в условиях общего образования, о результатах которой должны быть информированы родители. К универсальным правилам психологического информирования следует отнести доброжелательность и безоценочность, доступность, конкретность, объективность и корректность информирования [3, 4, 9, 10]. И если доброжелательность и безоценочность довольно успешно проявляются на сегодняшний день в 82% случаев, то доступность, конкретность, объективность и корректность информирования входит в состав нерешенных проблем.

Информация не должна нанести ущерб чувству собственного достоинства и самоуважению клиента, в противном случае у испытуемого актуализируются защитные механизмы личности, обеспечивающие подсознательное противодействие клиента предоставляемой информации, сознательное или неосознанное противостояние терапевтическому воздействию психолога, что сделает трудным достижение цели консультирования. Информирование педагогов о результатах психодиагностического обследования нужно начинать с ответа на вопрос: «Этично ли сообщать результаты диагностики учителю?» При утвердительном ответе информацию необходимо, периформулировать с учетом сразу нескольких факторов.

Необходимо решить содержательную задачу, какая психологическая информация может помочь ребенку эффективнее и успешнее решать свои образовательные задачи (учитывая его возрастные характеристики, индивидуальные склонности и способности, особенности отношений в классе, личностные и профессиональные характеристики педагогов). Во-вторых, определить, какая психологическая диагностика может позволить получить такую информацию о ребенке.

Необходимо определить формат, в котором предоставить полученную информацию учителю, чтобы он смог ее профессионально использовать в процессе обучения. Тогда интерпретация результатов психодиагностики превращается в содержательную проблему участия психолога в реализации образовательных задач школы.

Психологу необходимо преодолеть и свои собственные, сложившиеся в ходе профессионального обучения стереотипы. В сфере психодиагностики они чаще всего проявляются в следующей позиции: «я работаю с психологическими характеристиками, а как их использовать в обучении - проблема учителей». Для решения проблемы психодиагностического информирования педагогов необходимо научиться анализировать учебный процесс и учебное содержание и формулировать результаты психологического тестирования на «педагогическом языке», сделать их узнаваемыми для учителя.

Полноценные компьютерные технологии, используемые в современной психодиагностике, открывают большие возможности, например, компьютерное управление экспериментом; автоматизированного представления стимульного материала; обработка и графическое представление полученных результатов; интерпретация результатов (написание заключения); организация хранения полученных данных [6].

Информационно-коммуникационные технологии основываются на использовании компьютерных ресурсов в психодиагностике. Создание новых компьютерных психодиагностических методик или шкал – это еще одна проблема психодиагностики, основанная на обработке экспериментального психодиагностического материала с помощью методов и алгоритмов анализа данных. Конструирование новых психодиагностических методик и шкал подразумевает использование вполне определенной технологии. Сюда входят и сбор экспериментально-психологического материала, и обработка его с помощью математических методов анализа данных, и интерпретация полученных результатов.

Обработка результатов, например, психосемантического эксперимента, предназначенного для изучения индивидуальной структуры личности, описываемой на ее собственном языке в системе собственных конструктов, также осуществляется на основе технологии анализа данных. И тут мы сталкиваемся с неразрешенной проблемой обязательности проверок компьютерных версий методик на их адекватность традиционным аналогам – авторской «ручной» технологии, с проблемами взаимодействий человека и автоматизированного диагноста, с актуализацией у испытуемых эффекта «психологического барьера», «феномена компьютерной тревожности» или «сверхдоверия». Не все психодиагностические методики возможно компьютеризировать (к примеру, проективные методики экспрессии, конститутивные, etc.), для других это ведет к существенному снижению их диагностических качеств, и психометрических характеристик (валидности, надежности). Автоматизированные версии уже известных психодиагностических методик нуждаются в постоянной ревалидации, перманентном обосновании надежности, рестандартизации, etc.

Проблемным является и вытеснение распространенного до сих пор во всем мире тестирование на бумажных носителях с последующей компьютерной обработкой и хранением. Предпочтение использования бумажных буклетов и бланков на этапе сбора информации обусловлена тем, что работа с бланковым вариантом психодиагностической методики более привычна для большинства учащихся, и она менее материально затратна. Но в отсутствие сканирующих приборов, ввод данных с бумажных носителей становится долгим, дорогостоящим и чреватым ошибками. С другой стороны, использование психодиагностических методик в классическом бланковом варианте, отвечает строгим методическим требованиям разработчиков. Конечно, успешнее всего работает автоматизированный сбор данных, в режиме диалога с компьютером, с последующей обработкой и интерпретацией данных.

Наряду с определением понятия нормы и разработки диагностического инструментария всегда тревожили специалистов проблемы профессиональной подготовки практических диагностов, которые по этой норме и выбранному инструментарию в каждом отдельном случае будут измерять результаты психодиагностического обследования [11, 12, 14, 15, 17].

Требования к профессиональной подготовке, реализующей основные образовательные программы (ОПОП) и содержание учебного плана вытекают из самого содержания профессионального стандарта и необходимости сформировать соответствующий образовательный результат в направлении психологической диагностики.

Дисциплины ОПОП, предметом которых является психологическая диагностика, включают в себя теоретические и практические аспекты, интегрирующие в себе компетентность в области методологии исследовательской деятельности, психологической диагностики, психологического консультирования, психологическая службы в образовании.

В процессе освоения таких дисциплин предусмотрено обсуждение значимости диагностико-аналитической деятельности в сфере общего образования для формирования целостной системы профессиональной готовности студентов и психологов развиваться в условиях непрерывного профессионального образования.

Так, в соответствии с разделами курса «Диагностико-аналитическая деятельность психолога образования», его содержание посвящено освоению теоретических основ постановки психологического диагноза; феноменологии психологической

диагностики и психологического диагноза; категориям «здоровье» и «норма» в формулировании психологического диагноза; систематизации целей, задач, принципов, функций психологической диагностики в сфере образования, уточнению и соотношению понятий (психологический скрининг, мониторинг, экспертиза, обследование, etc.)

И здесь не решены до конца проблемы, например, как сформировать у практического психолога компетенции оценивать современное образование, любую учебно-воспитательную программу и систему с точки зрения того, обеспечивают ли они условия, необходимые для сохранения и укрепления психического и психологического здоровья детей и школьников. При этом, психолог-диагност при анализе причин должен учитывать, с одной стороны, проявления поликаузальной детерминации (т.е. некоторое число разнопорядковых причин могут вызывать одну и ту же симптоматику), а с другой, полисемиотичность внешних проявлений причины (т.е. многообразие проявления симптомов, детерминируемых одной и той же причиной).

В своей профессии педагог-психолог реализует различные виды психодиагностической деятельности: психодиагностическое исследование, психодиагностическое обследование, психологический мониторинг, психологическая экспертиза, скрининг, которые важно дифференцировать, поскольку они имеют свою содержательную и процессуальную специфику. Не теряют своей актуальности при этом проблемы соблюдения этического кодекса психодиагностики в образовательных учреждениях, нарушение которого привести к получению ребенком психологической травмы.

Психологическая диагностика в образовании, как и другие составляющие профессиональной деятельности психолога непрерывно развивается. Развитие это состоит в том, что при воздействии ряда внутренних и внешних факторов происходят определенные прогрессивные изменения. Следует оговориться, что детализовано предусмотреть все перемены крайне проблематично, поскольку они имеют поликаузальную детерминацию, т.е. развивается под прямым и косвенным воздействием целого ряда взаимосвязанных факторов.

Особое место в этой взаимосвязи занимают проблемы модернизации теоретических, методологических, и технологических основ диагностико-аналитической деятельности психолога образования, позволяющего перейти к научно-обоснованному систематическому психологическому сопровождению основных субъектов образования в условиях инновационной образовательной среды.

#### Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Комплексное изучение человека и психологическая диагностика. Вопросы психологии., 1968. № 6.6., С. 27-32.
2. Башкирева Т. В. Общие критерии психического, психологического и социального здоровья. Мир психологии., 2007., № 2 (50)., С. 140-151.
3. Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С. Общая психодиагностика. - СПб., Изд-во «Речь», 2006. - 440 с.
4. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. - СПб., Питер, 2006. 351 с.
5. Войтков В.И., Гильбух Ю.З. О некоторых основных понятиях психодиагностики. Вопросы психологии. - 1976., № 4., С. 16-31.
6. Двинин А.П., Романченко И.А. Современная психодиагностика: учебно-практическое руководство. - СПб., Речь, 2012. - 283 с.
7. Дубровина И.В. Психологическая служба образования: организация и управление. Вестник практической психологии образования. 2007., № 1 (10)., С. 56-63
8. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии. - М., ЛИНКА-ПРЕСС, 1997. - 176 с.
9. Носс И. Н. Психодиагностика: учебник. - М., Юрайт, 2011. - 439 с.
10. Психологическая диагностика: Учебник., Под ред. К.М. Гуревича и Е.М. Борисовой. - М., Изд-во УРАО, 2001. - 304 с.
11. Практическая психология образования: Учебник 4-е изд. Под редакцией И.В. Дубровиной. - СПб., Питер, 2004. - 592 с.
12. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом. Под ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. 640 с.
13. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. - СПб., Речь, 2005. 384 с.
14. Чупров Л.Ф. Психологическая диагностика в работе практического психолога Вестник практической психологии образования. - 2009., № 3(20)., С. 111-115.
15. Шмелев А.Г. Основы психодиагностики- Учебник для студентов педвузов. - Москва, Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. - 544 с.
16. Психолого-педагогическая диагностика в образовании. Опыт гуманитарной экспертизы. - М., Институт человека РАН, Московский городской психолого-педагогический университет, 2003. - 167 с.
17. Якиманская И.С. Методология и диагностика в психологическом исследовании. - Оренбург., ОГПУ, 2001. - 43 с.

УДК 159.9:371.31:614.842.83

### ПАСТОРАЛЬНЫЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖБЫ ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ ГСЧС УКРАИНЫ

Мукомел С.А., канд. пед. наук, доцент, чл.-кор. Украинской академии Акмеологии

Мохнар Л.И., канд. пед. наук, преподаватель

Фомич Н.В., канд. психол. наук, доцент

Черкасский институт пожарной безопасности им. Героев Чернобыля, Украина

Участники конференции,  
Национального первенства по научной аналитике

*В статье рассматривается сущность пасторального тренинга как средства формирования профессиональной компетентности будущих специалистов службы гражданской защиты высшего учебного заведения государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям (ГСЧС) Украины.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, пасторальный тренинг, психологическое влияние, профессиональная подготовка, будущий специалист службы гражданской защиты Украины.



*The article deals with the essence of pastoral training as means formation of the professional competence of the future civil protection experts of higher educational institutions of Ukraine State Service for Emergency Situations (GSCHS) of Ukraine.*

**Keywords:** professional competence, pastoral training, psychological influence, professional training, future specialist civil protection service of Ukraine.

**Постановка проблемы.** В Украине ежегодно возникают сотни чрезвычайных ситуаций техногенного, природного и социального характера, в результате которых гибнут и страдают люди, наносятся огромные убытки государству. От того, насколько быстро и оперативно предоставляется помощь людям, подвергшимся воздействию опасных факторов чрезвычайных ситуаций, насколько своевременно и профессионально сработают аварийно - спасательные подразделения при ликвидации последствий аварий, катастроф, пожаров и других стихийных бедствий, зависит здоровье и жизнь многих тысяч людей. Поэтому значение профессионально компетентных кадров значительно возрастает. Возникающие чрезвычайные ситуации требуют оперативного привлечения большого количества специалистов, готовых профессионально оценивать их, видеть перспективы развития и обеспечивать их ликвидацию и преодоление последствий. Профессиональная деятельность специалистов службы гражданской защиты протекает в экстремальных условиях и характеризуется влиянием значительного количества стрессогенных факторов, предъявляет повышенные требования к уровню профессионализма спасателей, их физическим, психологическим и личностным качествам. Недостаточная профессиональная компетентность специалистов в служебной деятельности может привести к ненадлежащему исполнению ими своих обязанностей. В связи с этим возрастает роль профессиональной компетентности специалистов, способных немедленно включаться в действия по ликвидации и преодолению последствий чрезвычайных ситуаций. Одним из эффективных средств формирования профессиональной компетентности является тренинг. Тренинг это уникальная система психологического конструирования, обновления и даже перерождения людей. И поэтому сегодня использование тренингов все больше распространяется на многие профессиональные области деятельности человека. В обществе возрастает потребность в тренингах, особенно в сферах, где деятельность человека связана с риском, напряженностью, большими психическими и физическими нагрузками, высоким уровнем ответственности. Во время тренинга человек почти всегда находит цепь личностных открытий, и, прежде всего, он раскрывается самому себе. Самоанализ, который происходит у человека на тренинге почти всегда становится толчком к личностным изменениям, преобразованиям психических компонентов жизни и деятельности, причем иногда не сразу осознаваемым им самим. Однако особенности влияния тренинга на личность, психологические механизмы и феномены, происходящие во время тренинга, изучены еще недостаточно. Именно это обуславливает *актуальность* вопросов, которые рассматриваются в статье.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Особенности применения тренинговой практики отражено в трудах Ю. Емельяновой, В. Захарова, Г. Ковалева, Х. Миккина, Л. Петровской, Е. Сидоренко, Н. Хрящевой, М. Форверга, К. Левина, Дж. Кемпбела, С. Макшанова, И. Вачкова и других. Опыт использования тренингов в профессиональной деятельности психологов повлиял на формирование и развитие их видов и типов (тренинг делового общения, тренинг сенситивности, интеллектуальный тренинг, тренинг креативности, тренинг личностного роста, тренинг специальных умений и др.). Анализ психолого-педагогических источников позволяет сделать вывод, что, несмотря на значительное количество теоретических исследований, отдельного внимания требует разработка психолого-педагогических технологий, способствующих формированию профессиональной компетентности будущих специалистов службы гражданской защиты и их успешному функционированию в профессиональной среде и обществе. Отдельным звеном в этом выступает пасторальная программа, на основе которой нами был разработан пасторальный тренинг.

**Изложение основного материала.** Пасторальная программа является достаточно большой программой в рамках известного направления «Обучение через опыт». В 1954 году термин «пасторальный» был впервые использован оксфордскими исследователями и означает в переводе с английского «выращивание», «выпестование». Эта программа предусматривает: направленность процесса обучения на гуманистическую атмосферу; подход к курсанту как к целостной личности; идентификацию специфических потребностей курсантов и попытки удовлетворить их с помощью целесообразно разработанной развивающей программы; восприятие курсанта как индивидуальности и попытки максимально развивать заложенный в нем личностный потенциал. Пасторальная программа задумана как система, формирующая понятие успеха; самоуважение и уважение других; знание себя (оценка своих сильных и слабых сторон); рост уверенности в себе, зрелости и ответственности; способность выражать свои чувства, давать и получать обратную связь; умение наблюдать и фиксировать результаты — то есть индивидуальные умения. Пасторальная программа задумана как система, формирующая самооценку, выстраивание стратегии учения и взаимодействия; вербализацию собственной точки зрения с сохранением способности воспринимать точку зрения другого — то есть учебные умения. Пасторальная программа задумана как система, формирующая способность справляться с каждодневными жизненными задачами; способность планировать, устанавливать приоритеты, контролировать свое время; способность решать задачи, принимать решения; способность к переговорам — то есть управленческие умения. Пасторальная программа задумана как система, формирующая понимание того, как работает группа; различение задания и процесса; способность работать совместно, терпимо относиться к другим, поддерживать их, искать их сильные стороны; понимание важности лидерства, выявление различных стилей лидерства; способность получать информацию и делиться ею — то есть групповые умения. Все это в совокупности составляет основу формирования профессиональной компетентности будущих специалистов службы гражданской защиты ГСЧС Украины. Как справедливо отмечает Дуглас Хэмблин, одной из центральных идей программы является представление о том, что мышление и сознание формируются и переформируются под влиянием опыта, особенно творческого. Поэтому считаем целесообразным использовать концептуальные положения этой программы в нашем исследовании. Включение пасторального тренинга в процесс формирования профессиональной компетентности будущих специалистов имеет важное значение для повышения качества образования специалистов службы гражданской защиты. Этой проблеме и посвящена статья, целью которой заключается в освещении концептуальных основ и структуры авторского пасторального тренинга как средства формирования профессиональной компетентности будущих специалистов службы гражданской защиты. Целью самого тренинга является формирование внутриличностных и межличностных, профессиональных компетенций. Поэтому формирование профессиональной компетентности предполагает работу с личностной позицией, усвоением необходимых знаний, умений и навыков творческой деятельности, а также когнитивной (осознание, понимание), эмоциональной, поведенческой сфер личности. Пасторальный тренинг как средство формирования профессиональной компетентности будущих специалистов службы гражданской защиты содержит одиннадцать интерактивных занятий такой тематики: 1. Профессиональная компетентность как жизненный ресурс; 2. Спасатель - профессия или призвание; 3. Психофизиологическая саморегуляция; 4. Мудрое отношение к



жизни: установки, ценности, убеждения. Мировоззренческая компетентность; 5. Защитные механизмы психики. Работа со страхами; 6. Искусство присутствия - здесь и теперь. Отношение ко времени; 7. Позитивное мышление. Интеллектуальная компетентность; 8. Локус контроля. Язык ответственности; 9. Социальная чуткость. Вербальное и невербальное общение; 10. Золотая середина в человеческих отношениях, золотая пропорция в строении тела. Ассертивность поведения; 11. Талант быть счастливым. Задача пасторального тренинга - сформировать уважение к творческой деятельности, стимулировать занятия искусством (изотерапия) и развить сферу моральных оценок. Общая идея пасторального тренинга группируется в две стадии: 1-я стадия - о прошлом; 2-я стадия - о настоящем, от общего к личностному; 3-я стадия - видение моего «Я» другими; 4-я стадия - каким бы я хотел быть; 5-я стадия - длительные цели и пути их достижения; 6-я стадия - чего бы я хотел от жизни в целом; 7-я стадия - смысл моей духовной жизни на Земле. Содержанием тренинга является разработка определенных жизненно важных умений: индивидуальные умения, значимые для личности в системе отношений; групповые (связанные с необходимостью действовать и работать в группе) управленческие (связанные с вопросами самоорганизации личностью своей профессиональной и жизнедеятельности). Необходимыми в пасторальном тренинге есть еще 2 группы умений: умения, связанные с самореализацией личности (ориентация на себя) и умения, обеспечивающие эффективную взаимосвязь с другими людьми (ориентация на других). Средства обучения: игры, упражнения, позволяющие достигать цели. Занятия основаны на следующих принципах:

1. Принцип понимания духовного через творчество.

<i>Индивидуальные</i>	<i>Групповые</i>	<i>Управленческие</i>
Расширение понятия успеха; самоуважение и уважение к другим; знание себя (оценка своих сильных и слабых сторон); рост уверенности и ответственности; способность выразить чувства; давать и получать обратную связь; умение наблюдать и фиксировать результаты	Понимание того, как работает группа, способность работать совместно, терпеливо относиться к другим, поддерживать их, искать их сильные и слабые стороны; осознание важности лидерства, влияние различных стилей лидерства, способность получать информацию и делиться ею	Способность выполнять ежедневные задачи, способность планировать, определять приоритеты, контролировать свое время, способность принимать решения, вести переговоры.

<i>Отношение к себе</i>	<i>Ориентация на других</i>
Четкая самопрезентация	Коммуникация
Самооценка	Эмпатия
Критическое и аналитическое мышление	Кооперация
	Поддержка, помощь
Достижение поставленных личностью целей	Дружба
	Лидерство
Развитие внутреннего контроля	Положительное взаимодействие в группе

2. Принцип одухотворения. Заключается в том, что выполнение творческих работ проходит у курсантов сквозь призму человеческой жизни: поле, дерево, цветы, предметы быта и др. становятся интересными для них. Это позволяет привлечь их к ценностям мира как личностной ценности.

3. Принцип индивидуального восприятия содержания творческой деятельности и игровой.

4. Принцип обязательного высказывания своих суждений всех участников группы. Алгоритм групповой деятельности построен таким образом, что в ее процессе должен обязательно высказываться каждый курсант.

5. Принцип обратной связи. Обратная связь осуществляется, когда одни участники группы сообщают о своих чувствах, суждениях, задают уточняющие вопросы, высказывают свои замечания и вносят коррективы. Самая главная предпосылка обратной связи - наличие ситуации, веры в общение, уважения, взаимной поддержки.

6. Принцип использования в групповом процессе рефлексии. Для организации рефлексии был сформулирован следующий вопрос: Какое открытие ты сделал в процессе общения в групповом тренинге? Что тебе стало ясно в себе, какую пользу тебе это дало? Легко ли тебе было сказать, что ты хотел выразить своим произведением, рисунком? Какое твое отношение в реальной жизни к тому, что ты нарисовал или что ты написал? Рефлексия выводит курсанта на сравнение художественного отношения к миру и своего личностного отношения к нему.

7. Принцип сотрудничества. В случае такого подхода курсанты думают под руководством психолога и анализируют творческие работы, находят и используют духовное содержание этих произведений.

Методической базой пасторального тренинга является подход, который заключается в создании возможностей получения курсантами определенного опыта (или актуализацию имеющегося), в формировании умения делать обобщения (абстракции) на основе обсуждения применять выводы в дальнейшей жизни. Занятия усиливают у курсантов ощущение собственной личностной ценности. Психолог создает атмосферу безопасности и доверия, являясь при этом фасилитатором. Арттерапия (проективно-креативный рисунок, использование музыки, сказкотерапия): способствует формированию самовыражения и самопознания субъекта через искусство; снимает отрицательные эмоции, усталость, улучшает самочувствие, эмоциональное состояние; отражает наиболее значимые сформированные ценностные представления субъекта; способствует коррекции ценностной сферы личности путем рефлексии, саморефлексии, повышает социальную активность субъектов; способствует символическому реагированию физиологических и эмоциональных состояний, конфликтов, стрессов (освобождение от них в процессе арттерапии) способствует принятию в символической форме своей физической активности. Соблюдение принципов групповой работы способствует наличию ощущения собственной безопасности, минимизирует потребность курсантов в ситуативной защите и обеспечивает продуктивное включение в процесс познания. Этому способствует и атмосфера доверия и поддержки, так как в условиях отсутствия морально-этических оценок, осуждения нейтрализуется внутреннее напряжение, тревога, страх. Вместо этого появляется возможность быть самим собой, свободно выражать спонтанные реакции, соблюдая этические нормы работы группы. Важным фактором создания атмосферы доверия является формирование способности участников воспринимать самобытность, индивидуальную неповторимость каждого. Для психолога - педагогических процедур в группах пасторального тренинга характерны гибкость, ситуативная адекватность, отсутствие формализованных, стандартных

подходов к решению социально-воспитательных задач. Гибкость методического инструментария в процессе групповой работы пасторального тренинга обусловлено прежде всего необходимостью гармонизации групповых и индивидуально-личностных процессов и изменений. Пасторальный тренинг как средство формирования профессиональной компетентности будущих специалистов службы гражданской защиты охватывает развитие таких составляющих профессиональной компетентности: - мотивационно-ценностная - формирование потребности в познании мира и самопознании, интереса к собственному внутреннему миру; осознание экзистенциальной ценности жизни - здесь и теперь и важности творческого отношения к нему; осознание будущей профессиональной деятельности как ценности - важного источника информации о себе и других; - когнитивная - связана с процессами обработки информации, предполагает наличие знаний о профессиональных качествах и их роль в личной жизни и профессиональной деятельности. По нашему мнению, высокий уровень профессиональной компетентности предполагает креативность (готовность к творчеству) специалиста, который рассматривается нами как высокий уровень интеллектуальной активности мышления, как потребностно-преобразовательное отношение личности к действительности, которое проявляется как интегральная характеристика личности. Креативность проявляется в интеллектуально-творческой инициативе специалиста, широте ассоциаций, скорости, гибкости и оригинальности его мышления, динамизме психических процессов, в готовности и высокой мотивации к творческой деятельности.

**Выводы.** Одним из актуальных путей оптимизации процесса формирования профессиональной компетентности будущих специалистов службы гражданской защиты мы считаем осуществление подготовки в виде специализированных процедур пасторального тренинга. Основные усилия при этом необходимо направлять на последовательное формирование у будущих специалистов умений и навыков межличностного взаимодействия и творческой деятельности, которые по нашему мнению являются фундаментальной основой профессиональной компетентности. Пасторальный тренинг - это интегрированная универсальная система целенаправленной групповой психологической тренировки людей в соответствии с потребностями и целями их личности и деятельности. В результате тренинга активизируются интеллектуальные, коммуникативные и волевые потенциалы человека, осуществляется рефлексия его прошлого и моделирования будущего. Это становится возможным за счет целенаправленного использования во время тренинга специальных процедур (психотехнических, игровых и других приемов и методов, тренерских техник, групповых феноменов и т.п.), которые по сути являются манипулятивными, как и большинство методов психологического вмешательства, обеспечивают трансляцию тренинговых конструктов и создают своеобразную психологическую среду для личностной трансформации человека. В целом, можно констатировать, что интересы, потребности, установки, ценностные ориентации, мотивация поведения и общения, коммуникативные умения и навыки личности будущего специалиста службы гражданской защиты непосредственно влияют на его профессиональную компетентность. Фактически все личностные и профессионально-квалификационные качества можно моделировать, конструировать и изменять в процессе проведения пасторального тренинга, для достижения будущим специалистом необходимого уровня развития личностных и профессиональных качеств и свойств, которые будут конкурентоспособными в обществе.

#### Литература:

1. Акмеологічні основи підготовки рятувальників Навчальний посібник., С.А. Мукомел, Л.І. Мохнар, М.В. Фомич та інш. - Черкаси., видавець ФОП Гордієнко Є.І., 2016. - 260 с., рекомендовано до друку МОН України №1/11-10423 від 08.07.2014 р.



УДК 159.9 : 316.6 – 053.6

### СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ

Ситкарь В.И., канд. психол. наук, доцент кафедры практической психол.  
Тернопольский национальный педагогический университет им. В. Гнатюка, Украина

Участник конференции

*В статье рассматривается структура ориентированной социально-психологической модели концепции детской субкультуры. При условии достаточного эмпирического наполнения ее разделов и учета ментальных, региональных, возрастных и других особенностей это позволит создать «детскую субкультурную карту Украины».*

**Ключевые слова:** культура, субкультура, детская субкультура, социально-психологическая модель, концепция.

*The article deals with the structure of estimated socio-psychological model of children's subculture conception. Providing the sufficient empirical content of its sections and the consideration of mental, regional, age-old and other features it will enable to create a «children's subcultural map of Ukraine».*

**Keywords:** culture, subculture, children's subculture, socio-psychological model, conception.

Актуальность исследования субкультуры детства детерминирована тем, что, во-первых, историческое развитие общества, в процессе которого совершается преемственность и обновление его культуры, неразрывно связано с процессом смены поколений и передачи культуры от поколения к поколению. Этот процесс обеспечивается активной деятельностью субъектов всех поколений, у каждого с которых, в рамках общей культуры, формируется своя специфическая субкультура, в частности и субкультура детства. Поскольку все субкультуры существуют в едином поле общей культуры, для характеристики особенностей их взаимодействия необходимо исследовать специфику каждой субкультуры. Во-вторых, за последние 10-15 лет произошли изменения, которые затронули все сферы жизни человека: ускорился темп жизни, возросли информационные нагрузки и др. По сути, за последние десятилетия мир детей, а следовательно их субкультура, значительно изменились, а наше представление о них – не изменилось. Современные дети, или «новое детство» (Н. Уденховен, 2010) предупреждают нас о том, что в быстро изменяющемся мире, наши представления о детстве, а отсюда и действия с детьми, могут просто перестать быть адекватными [7, с. 9]. Если мы хотим укрепить связь с детьми, сохранить преемственность, мы должны понимать новую реальность детей, их современную субкультуру.

Сегодня глобальные процессы влияют на жизнь детей и превращают саму природу детства. Американские ученые определили пять «М» процессов, которые больше всего влияют на развитие детей в современном обществе и изменяют форму и содержание работы государственных образовательных учреждений в странах которые втянуты в процесс глобализации.

В частности, это: маркетизация, маргинализация, медиализация, милитаризация и мобилизация. Именно в таком пространстве живет современный ребенок [2, с. 5-19].

Отсюда возникает вопрос: «Возможно ли исследовать субкультуру детей?» Если окажется, что исследовать культуру можно, тогда, непременно откроется путь и к исследованиям субкультуры в целом и детской - в частности. Поскольку культура, за своим величием и сложностью, - это абстрактный, расплывчатый конструкт, который реально описывает разные аспекты жизни людей (поведение, установки, ценности, нормы, обычаи, ритуалы и др.), то, одним из способов, которыми ученые пытаются подойти к культуре, это разделение ее аспектов на два компонента: объективный и субъективный элементы (Триандис, 1972, Кробер, Клюкгольн, 1952) [1, с. 43].

Объективные элементы культуры – это физические манифестации культуры, предметы, которые мы можем фактически увидеть и потрогать (например, одежда, артефакты, посуда, пища, архитектура и др.).

Субъективные элементы культуры – все те аспекты, которые мы не можем увидеть или потрогать, но которые, как мы знаем, существуют, например социальные нормы, обычаи, установки и ценности. Именно субъективными аспектами культуры и интересуются большинство психологов, и именно они наиболее созвучны определению культуры. Под которой понимают набор программированных реакций, которые мы и наши предки усвоили, чтобы приспособиться в повседневной жизни к своей среде и тем кто нас окружает. Поэтому она является своеобразным программным обеспечением нашей сознательности.

Психологи характеризуют субъективные элементы культуры и соответственно субкультуры, двойным образом: с помощью домена и показателя. Домен относится к специфическим социопсихологическим характеристикам, которые рассматриваются как значимые результаты, продукты или составляющие культуры и субкультуры, включая установки, ценности, представления, мнения, нормы, обычаи и ритуалы. Показатель относится к общим тенденциям, которые влияют на поведение и отражают значимые аспекты культурной вариабельности [1].

На представленной схеме (рис. 1) в обобщенной форме показано, как культура и субкультура превращаются из большого абстрактного, расплывчатого понятия в субъективные домены и показатели. Эти показатели могут существовать как социально – внутри групп, так и индивидуально – внутри каждого члена культурной (Мацумото, 2002) и субкультурной группы. Поскольку субъективные домены и показатели культуры и субкультуры могут быть идентифицированы на индивидуальном уровне, постольку их можно измерить в психологическом исследовании.

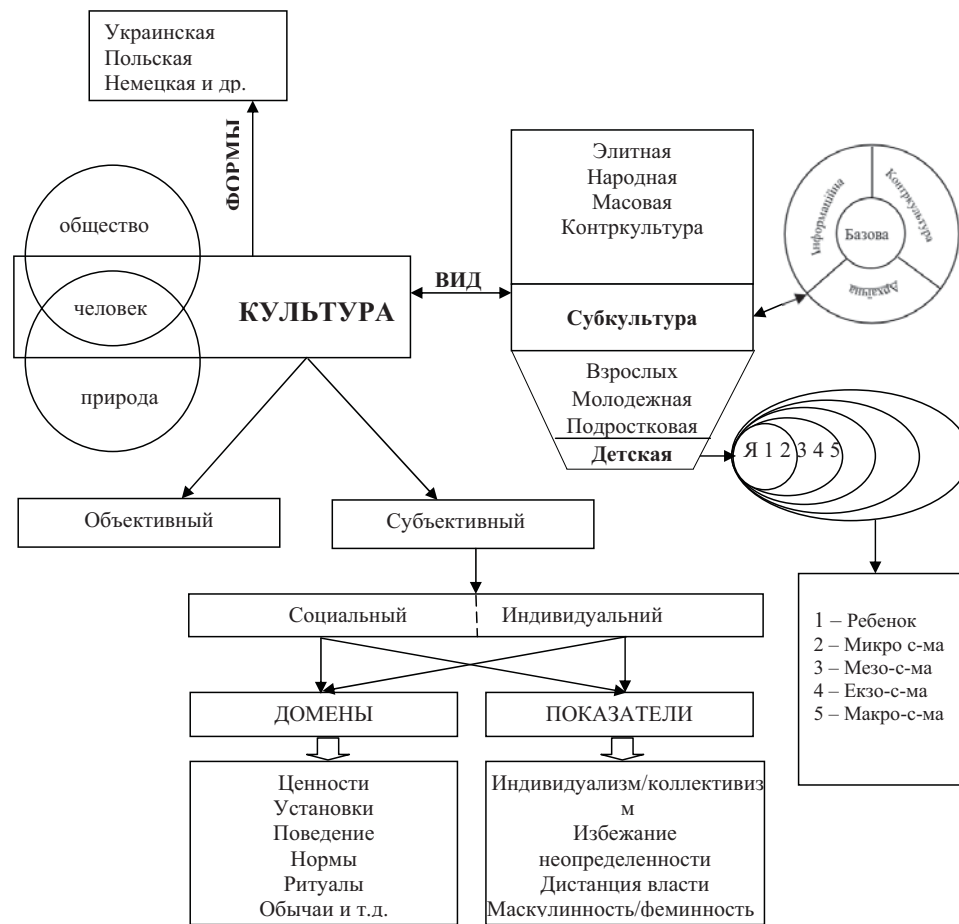


Рис. 1. Превращение культуры и субкультуры в субъективные домены и показатели

Анализ психологической литературы показал, что в отечественной социальной психологии до сегодня еще не разработана концепция детской субкультуры, что и детерминировало нас исследовать этот феномен. Современная детская субкультура является достаточно сложной системой, много в чем закрытой для традиционных средств научного анализа. Если раньше детскую субкультуру изучали в основном фольклористы, то сегодня она делает вызов социальной психологии и педагогике. Подтверждением того, что в последнее время возрастает интерес к изучению детской субкультуры, является то, что понятие «Детская субкультура» имеет место в психологическом словаре. В частности, под детской субкультурой понимают, в широком аспекте – все, что создано человеческим обществом для детей и детьми, в более узком значении – смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, совершаемых в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития [3, с. 98].

Автор статьи, под детской субкультурой понимает нормы, взгляды и ценности, присущие детскому сообществу, их социальные и духовные потребности, продукты творческой деятельности, способы приобщения к духовным ценностям и особенности их усвоения, стиль, способ жизни, общения и существования. Это – динамический, психосоциокультурный феномен со своими морально-правовыми нормами, языковыми особенностями, фольклорными приобретениями и игровым комплексом, что является процессом спонтанного, самостоятельного и инициативного усвоения ребенком эталонов социального опыта.

Психосоциокультурная значимость, практическая востребованность и отсутствие системных студий проблемы детерминировали цель исследования: - разработать ориентировочную модель социально-психологической концепции, которая отражала бы качественную специфику детской субкультуры.

Сегодня, по мнению В. Радзиевского, просматривается некоторое разделение двух векторов развития в субкультурном поле Украины – «социально-ориентированного» и «национально-ориентированного». Исследователи, которые изучают «социально-ориентированные» субкультуры (О. Божок, Л. Варяница, И. Выселко, Я. Левчук, Р. Михайлова, В. Ситкар, Н. Слюсаревский и др.), как правило, анализируют аспекты субкультур отдельных групп населения. С. Ярошенко изучала субкультуру бедных, В. Давыденко, В. Демина, Д. Бочарников – девиантов, С. Денисов, Д. Выговский – преступников и т.д. Другие ученые (М. Варий, М. Гримич, С. Садовенко, И. Юдкин), часто демонстрируя национальную сознательность, активную гражданскую позицию, близость к глубинным символам и архетипам, к этнической матрице, народным корням и этнологическим кодам, описывают «национально-ориентированные» субкультуры. Так, например, в странах постсоветского пространства субкультура, как правило, изучается больше как индикатор культурного отличия, и как средство освоения информационного простора (Б. Ерасов, Ю. Лотман, Е. Соколов и др.). На Западе – в контексте норм ценностей (В. Брешин, Я. Левчук и др.), на новый подход в Украине позиционирует субкультуру В. Радзиевский, в частности, как своеобразную «культуру культуры» [4].

Для уточнения сути понятия субкультура существует много разных подходов, концепций, которые пытаются раскрыть специфику этого феномена. Единого взгляда на явление субкультуры сегодня не существует. Каждая наука понятие «субкультура» интерпретирует и описывает со своих позиций, соответственно к своему предмету и методологии. Поэтому, в науке сформировался ряд распространенных подходов к изучению и описанию этого явления. Н. Слюсаревский обобщил их, и кратко характеризует так [5]: Системно-динамический подход состоит в подаче субкультуры как составляющей системы, которая познает фазовых превращений. Синергетический подход описывает взаимодействие субкультур как хаотически разветвляемый процесс. В этом процессе одни субкультуры усиливаются (кооперативный эффект), а другие угасают. Информационный подход подает образ культуры (субкультуры) как объединение социальных феноменов с информационными, где коллективная сознательность, несущая в себе духовные ценности, формируется в процессе передачи информации от индивида к индивиду, а СМИ (пресса, радио, телевидение, Интернет) активно влияют на этот процесс. Генетический подход – состоит в отождествлении системы духовных ценностей с набором генов. Иерархический подход интерпретирует субкультуру, как иерархично организованную систему, в которой культуры высшего уровня развиваются по своим законам, отличающимся от законов низшего уровня. Трофический подход придерживается принципа: высший уровень развивается за счет низшего. Трофические уровни выстраиваются в цепочку, началом которой есть превращение мира человеческого чувств в мысленные образы. Экологический подход рассматривает субкультурные общности как целостные образования в широкой социокультурной среде. Эпидемиологический подход сравнивает процесс формирования субкультур с распространением инфекционной болезни: возбудитель – социальный миф, формируясь в массовом сознании, распространяется от индивида к индивиду, охватывая массу пораженных. Когнитивный подход состоит в понимании субкультуры как системы познавательных теоретических конструкторов, сквозь призму которых воспринимается окружающая действительность. Субъектный подход предлагает рассматривать новые характеристики детства, сквозь призму культурных трансформаций, как субъекта отношений современного общества, и как субъекта социокультурного процесса в целом. Характерной чертой в изучении феномена детства, кроме установки на междисциплинарное кооперирование – является все более четкое понимание того, что ребенок – не просто объект воспитания, социализации и других внешних влияний, а самосознательный, активный субъект жизнедеятельности [6].

Поскольку каждый подход является продуктивным только в познании выделенного в исследовании аспекта, то взятый сам по себе, в отрыве от других, он, как правило, бывает недостаточным для изучения конкретного явления. Объективную картину сможет дать лишь комплексное исследование с применением совокупности подходов. Наиболее продуктивной и популярной сегодня является идея комплексной, взаимодополняющей, разработки подходов при исследовании тех или иных социально-психологических явлений, которую предложила Н. Яковлева и ее ученики.

Актуальность заявленной нами проблемы состоит в комплексном исследовании феномена «детской субкультуры», с целью лучше понять это явление и оптимизировать отношение к нему социума. Широкий исследовательский контекст субкультуры детей мотивирует к согласованию разнонаправленных взглядов на этот феномен в социально-психологической модели (ориентировочной), которая способна была бы объяснять и прогнозировать этносоциальные и социально-психологические проявления детской субкультуры в эпоху глобализации, а также самоактуализацию, саморазвитие и самосовершенствование личности ребенка в глобализационной культуре.

Концепция субкультур, вместе с трудовой, игровой и психоаналитической, подчеркивает многовекторные и разнофакторные коды в разных культурных полях. Например, можно вспомнить разные ступени личностного, социального и культурного роста. В частности – это возрастные переходы: из субкультуры детства в подростковую субкультуру, из подростковой субкультуры в юношескую, из юношеской – в молодежную и т.д. (с профессиональными, национальными, региональными и другими особенностями). По мнению В. Радзиевского, пришла пора утвердить в понятийно-категориальном аппарате понятие субкультурная личность, «*homo subculturus*». **Более того**, «*homo subculturus*» должно занять важное место в осмыслении духовной направленности деятельности человека как «*homo sapiens*» (существа разумного), «*homo faber*» (человека, который создает), «*homo amans*» (человека, который любит), «*homo patiens*» (человека, который страдает), «*homo divinus*» (человека, который разъединен сам в себе), «*homo divinus*» (человека довершенного божьей природой) и других «*homo*» [4].

Разработана и предложена ниже ориентировочная модель концепции детской субкультуры позволяет выявить социально-психологические закономерности межличностных отношений со сверстниками в группах старшего дошкольного – младшего школьного возраста в зависимости от условий совместной деятельности, типов санкционирования и индивидуальных особенностей детей. Композиционно изложение ориентировочной модели социально-психологической концепции, как системы научных знаний, и как формы представления результатов исследований, состоит из таких разделов:

**Общие положения:** 1. Вариативность, несхожесть, самобытность содержания детской субкультуры обеспечивает, с одной стороны, ориентацию на потерянные, забытые формы человеческой культуры, а с другой – прогнозирование



новых путей ее развития. 2. Картина мира детей включает в себя набор норм, ценностей, способов жизни, менталитет, социальную коммуникацию, социальное проектирование и является частью их субкультуры, которая взаимосвязана с образом «Я» детей. 3. Изучение особенностей социогенеза детей на разных этапах развития (онтогенеза) приводит к выделению специфических «насквозных» явлений психической жизни ребенка – социогенетических инвариантов, которые сохраняют свою неизменность на протяжении длительного периода истории и передаются от поколения к поколению. 4. Присвоение всего богатства культуры и субкультуры происходит через зону ближайшего развития (ЗБР за Л.С. Выготским) благодаря механизму интериоризации, при доминирующей роли взрослого. А овладение содержанием детской субкультуры совершается через зону вариативного развития (ЗВР), при определяющей роли сверстников, детского сообщества. Поэтому, из ЗБР вырастает культурно желаемая стратегия поведения ребенка, а ЗВР задает другие формы развития и поведения, как бы «про запас». 5. Детская субкультура является составляющей культуры общества и социокультурного конструирования аксиогенеза личности благодаря механизму социализации и инкультурации, регулирования отношений и социокультурной коммуникации.

**Понятийно-категориальный аппарат:** детство, возраст, социогенез, детская картина мира, культура, инкультурация, социализация, субкультура, спонтанно самоорганизованная система, идентификация, отношения, ценности, совместная деятельность, субъектность, субкультурная личность, «homo subculturatus».

**Теоретико-методологические основания:** общенаучные подходы: системный, синергетический, деятельностный, информациональный и др.; конкретно-научные подходы: аксиологический, личностно-ориентированный, культурологический, дифференциальный, технологический, интегральный, партисипативный, трофический, генетический, экологический, субъектный и др.

**Ядро** (закономерности, принципы): принцип развития, принцип социальной обусловленности; закономерности: социальная ситуация развития, социогенез, зона вариативного развития (за Л.С. Выготским), параллелограмм генезиса опосредования, половая дифференциация, идентификация и др.

**Содержательно-смысловое наполнение включает в себя:** 1) разработку структурно-функциональной модели исследуемого аспекта (схемы, в частности: а) превращение культуры и детской субкультуры в измеряемый конструкт; б) содержание детской субкультуры; в) признаки и составляющие детской субкультуры и др.); 2) модель интегративного синтеза: а) биоэкологическая модель социализации У. Бронфенбреннера, которая дополнена нами; б) схема общего массива культуры и детской субкультуры и др.; и психосоциокультурные условия эффективного функционирования и развития детской субкультуры: а) социально-психологическая модель структуры картины мира ребенка во взаимосвязи с системой ценностей в образе «Я» детей; б) модель социально-психологической и педагогической интернализации субкультуры, как специфического социально-ценностного и личностного опыта ребенка в процессе онтогенеза и др.

Верификация, которая должна определить те теоретические посылы для которых могут быть найдены доказательства. Например, это: 1) наблюдение за детьми раннего, дошкольного и младшего школьного возраста; 2) беседы (с родителями и детьми); 3) интервью (с родителями и детьми); 4) тестирование стандартизированными и проективными методиками и т.д.

Поэтому, предложенная ориентировочная модель, при условии достаточного эмпирического наполнения каждого ее раздела, позволит пополнить банк научных данных о проблеме украинской детской субкультуры, которая имеет свои ментальные, региональные, возрастные и полиэтнические особенности, и при этом поможет создать «карту детской субкультуры» в Украине.

#### Литература:

1. Мацумото Д. Психология и культура., Дэвид Мацумото. – СПб., прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с., (Серия «Психологическая энциклопедия»).
2. Обухова Л. Ф. Современный ребенок: шаги к пониманию., Обухова Л.Ф., Котляр И.А., Психологическая наука и образование. – 2010., № 2., С. 5-19.
3. Психология. Словарь., Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М., Политиздат, 1990., С. 98.
4. Радзієвський В. О. До актуальних питань субкультур у пост сучасному діалозі., В.О. Радзієвський., Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Музикознавство. – К., Міленіум, 2014. – Вип. II (3). – С. 85-91.
5. Слюсаревський Н.М. Субкультура як об'єкт дослідження., Н.М. Слюсаревський., Соціологія: теорія, методи, маркетинг. — 2002., № 3., С. 117-127.
6. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології., Віталій Олександрович Татенко., Соціальна психологія – 2006., № 1., С. 3-13.
7. Уденховен Нико ван. Новое детство: как изменились условия и потребности жизни детей., Нико ван Уденховен, Рекха Вазир. – М., Университетская книга, 2010. – 200 с.

## ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННОГО МАТЕРИНСТВА / VALUE-SEMANTIC CHARACTERISTICS OF MODERN MOTHERHOOD

Тимербулатова Э.С., ст. преподаватель кафедры пед. и психол.  
Новосибирский государственный педагогический университет, Россия

Участник конференции

*В статье представлены теоретические подходы к характеристике родительской материнской позиции в семьях, принимающих сирот на воспитание. Материнство анализируется в категориях «профессионализм деятельности» и «профессионализм личности», определяются показатели зрелого родительства. Обобщены результаты теоретического исследования материнской позиции в полных семьях, выделены ценностно-смысловые аспекты современного материнства.*

**Ключевые слова:** материнство, замещающая семья, профессионализм деятельности, профессионализм личности.

*The article presents the theoretical approaches to the characterization of the parent maternal position in the family, taking orphans in foster care. Motherhood is analyzed in terms of «professional activity» and «professional identity», indicators of a mature parenthood determined. The results of the theoretical study of maternal position in two-parent families are highlighted in the value-semantic aspects of modern motherhood.*

**Keywords:** maternity, substitute family, professional activity, professional person.

В последнее десятилетие в России активно развивается практика жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семью. Одной из популярных форм является институт приемной семьи, позволивший усилить среди россиян динамику принятия детей в семьи. Наряду с несомненными положительными тенденциями, специалистами отмечается ряд возникающих в этом процессе проблем – возврат детей в учреждения, вторичное сиротство и т.д. Таким образом, подготовка и сопровождение приемных родителей определяет проблему изучения специфики феномена родительства и материнства в замещающей семье.

Анализ отечественных публикаций приводит к выводу, что о научной традиции изучения особенностей материнства в приемных семьях в российской действительности пока говорить рано. Так, в социально-педагогической литературе последних лет научный интерес к данной проблеме мы обнаруживаем в работах З.И. Лаврентьевой «Приемные родители как профессионалы», «Духовно-нравственный потенциал материнства» и т.д. Между тем, явно недостаточно представлен психологический анализ специфики материнства в замещающей семье. В зарубежной литературе существует ряд исследований, посвященных проблемам материнства в замещающей семье (Эбби, ОРейл и мн.др.) [3].

Целью данной статьи является рассмотрение ценностно-смысловых характеристик современного материнства, выявление специфики материнства в приемных семьях через призму акмеологического подхода.

В широком смысле акмеология изучает прогрессивно развивающуюся зрелую личность, самореализующуюся главным образом в профессиональной деятельности и достигающая вершины в своем развитии. В более узком понимании предметом акмеологии А. Деркач и В. Зыкин называют поиск закономерностей саморазвития и самосовершенствования зрелой личности, самореализации в разных сферах, самообразования, самокоррекции и самоорганизации. Однако до сегодняшнего дня проблема изучения родительства и, в частности, материнства не входила в исследовательское поле акмеологии.

Основополагающей категорией акмеологии на нынешнем этапе ее развития является категория «профессионализм», рассматриваемая как система, состоящая из двух взаимосвязанных подсистем — профессионализма личности и профессионализма деятельности. «Профессионализм деятельности — качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью; характеристика, подлежащая дальнейшему развитию» [1, с.28]. Относительно анализа материнской деятельности данное определение позволяет выделить ряд психологически обоснованных материнских компетенций, по которым возможно прогнозировать эффективность родительства. Отметим, что первоначально в психологии эффективное материнство рассматривалось только в контексте биологического родительства как набор качеств, освоить которые возможно исключительно в опыте беременности, вынашивания и рождения собственного ребенка. Акмеологический подход позволяет сосредоточиться на осознанном овладении и дальнейшем развитии родительских компетенций вне опыта биологического родительства.

Разделение данных понятий – профессионализм деятельности и профессионализм личности – в контексте изучения феномена материнства позволяет вскрыть неоднозначную ситуацию при его изучении. Если речь идет о биологическом родителе, с точки зрения профессионализма деятельности в настоящий момент материнства не существует, т.к. оно не признано профессиональной квалификацией и компетентностью: отсутствуют критерии оценки субъекта труда, его профессиональной квалификации. Это, в свою очередь, порождает проблему совмещения материнской и профессиональной позиции, которая в научной литературе описывается в понятиях «ролевого конфликта» (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов), «гендерный ролевой конфликт», «гендерный ролевой конфликт профессиональной роли» (Н.В. Кулагина, Г.Ф. Шакирова), «чувство вины у работающей женщины» и «страх успеха» (О.А. Гаврилица, М. Палуди, Г.В. Турецкая и др.). Однако институт приемного родительства зафиксирован как вид профессиональной деятельности, имеет статус оплачиваемой социально-значимой общественной деятельности.

«Профессионализм личности — качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень профессионально важных или личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие» [1, с. 28]. Авторы выделяют общие и специфические акмеологические инварианты. Общими, то есть практически полностью не зависящими от профессиональной специфики деятельности являются

- а) сила личности;
- б) развитая антиципация, проявляющаяся в умении точно, «далеко» и надежно прогнозировать, предвосхищать развитие ситуаций, возникающих в процессе выполнения деятельности;
- в) высокий уровень саморегуляции, который проявляется в умении управлять своим состоянием, высокой работоспособности, стрессоустойчивости, постоянной готовности к экстренным действиям, способности мобилизовать свои ресурсы в необходимый момент;
- г) умение принимать решения, в том числе — смелость в принятии решений, надежность решений, их своевременность и точность, нестандартность и эффективность;
- д) креативность, проявляющаяся не только в высоком творческом потенциале, но и в специальных умениях нестандартно, но эффективно решать профессиональные задачи;
- е) высокая и адекватная мотивация достижений.

Особенные варианты отражают специфику конкретного вида профессиональной деятельности. Например, для профессорского класса «человек — человек» и «человек — коллектив» особенными инвариантами являются проничательность, или социально-перцептивная компетентность, коммуникабельность и коммуникативные умения, умение оказывать психологические воздействия и др.

Все перечисленные неизменные, независимые от внешних условий и преобразований критерии профессионализма личности находят свое отражение в описываемых в научной литературе требованиях к современному материнству. Основным фактором успешного материнства является личность матери, ориентированная, в первую очередь, на удовлетворение потребностей собственного ребенка, при этом характеризующаяся высоким уровнем удовлетворенности жизнью, самоотношения, на фоне высокой степени личностной зрелости (З. Фрейд, А. Адлер, Г.Г. Филиппова, Р.В. Овчарова и др.)

На основе культурно-исторического подхода ученые акцентируют внимание на таких социально-психологических аспектах материнства, как «внутренняя материнская позиция», «готовность к материнству», «качества матери, необходимые для развития ребенка» (Е.Б. Айвазян, Г.А. Арина, Е.И. Исенина, Т.М. Марютина, Е.В. Попцова, А.М. Прихожан, М.С. Радионова, Е.О. Смирнова, и др.). Для примера рассмотрим два вида базовых качеств матери, необходимых для развития ребенка как представителя человеческого рода и определенной культуры (Т.И. Барановская, Е.И. Исенина, Е.В. Попцова и др.): качества матери как субъекта общения, связанные с личностным отношением к ребенку (Я-Ты) — «принятие», «отзывчивость», и

качества матери как субъекта обучения, характеризующие отношение матери к миру (Я–Мир). Необходимыми для развития личности ребенка в младенческом возрасте являются такие качества матери, как «субъект обучения общению» и «субъект обучения действиям с предметами». Качества матери как субъекта обучения связаны с развитием умений и навыков ребенка в ведущей деятельности. Исследователи полагают, что обучение ребенка и деловое общение с ним зависят от личностного отношения матери к индивидуальности ребенка (Т.Н. Барановская, Е.И. Исенина, Е.В. Попцова). Характерно рассмотрение «базовых качеств матери», с одной стороны, как ценностного отношения к ребенку, выражающегося в безусловном эмоционально-теплом отношении, внимании матери к действиям и коммуникациям ребенка, эмпатическом понимании чувств, мыслей и состояний ребенка, адекватном реагировании на его действия и эмоции с учетом возраста, индивидуальных особенностей, в уважении индивидуальности ребенка, его интересов, привязанностей, мнений и т.п. С другой стороны, к качествам матери отнесены система мотивации матери, а также личностные умения и социальные навыки по развитию ребенка (исправлению, поощрению, побуждению ребенка, дозированию информации с учетом возраста, регулированию внимания ребенка и т.д.). Однако авторы утверждают, что данные качества возникают только в реальной ситуации беременности, хотя и имеют свою историю развития в онтогенезе.

Рассматривать субъективный мир матери как самостоятельный предмет изучения ученые стали относительно недавно, гораздо позже после изучения мира детства. На основании работ Г.Г. Филипповой, Р.В. Овчаровой, В.И. Брутмана, Е.И. Исениной, И.Ю. Хамитовой, Т.В. Барминой, Т.Н. Барановской, С.Ю. Мещеряковой, С.А. Минюровой материнство может быть описано сложным динамичным новообразованием, компонентом самосознания личности, в первую очередь определяющим материнское поведение.

В ситуации приемного материнства нивелируется противопоставление женщины-матери и женщины-профессионала, следствием чего может стать «обогащение образа материнства» [2, с. 66]. Снятие внутриличностного напряжения конфликта гендерной роли способствует усилению чувства собственной продуктивности и удовлетворенности жизнью, что детерминирует становление женской личностной зрелости. Формирование современного успешного родительства связано с осознанием установок, позиций, ценностей у женщин по отношению к собственной личности и материнству. Приемное материнство как вид профессиональной деятельности влечет необходимость сознательного овладения и развития инвариантов как условий успешности профессиональной деятельности. Таким образом, зрелая родительская позиция является одним из возможных путей становления зрелости личности.

#### Литература:

1. Акмеология: Учебное пособие., А. Деркач, В. Зазыкин. — СПб., Питер, 2003. - 256 с.
2. Лаврентьева З.И. Духовно-нравственный потенциал материнства в приемной семье., Грани познания: электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ, №3 (17), 2012., с. 66-68
3. Abbey S. M, O'Reil A. Redefining Motherhood: Changing Identities and Patterns. – Toronto, Ontario, Second Story Press, 1998.

УДК 159.9

### СОСТОЯНИЕ РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОГО АУТИЗМА В УКРАИНЕ

Бинецкая О.В., канд. ист. наук

Черкасский институт пожарной безопасности им. Героев Чернобыля Национального университета гражданской обороны Украины, Украина

Участник конференции

*В статье представлен анализ уровня разработанности проблемы детского аутизма и расстройств спектра аутизма в Украине. Проведен анализ основных направлений, проводимых исследований, дан краткий исторический очерк истории исследования проблемы аутизма и теорий его возникновения. Статья демонстрирует важность изучения проблемы детского аутизма в Украине и ее междисциплинарный характер.*

**Ключевые слова:** аутизм, расстройства спектра аутизма, терапия аутизма, теории возникновения аутизма, симптомы аутизма.

*The article presented the analysis of modern researches of problem of autistic children in Ukraine. Work presents the analysis of major aims of the researches, the short history of problem of autism and theories of autism. Article presents an importance of research the problem of childish autism in Ukraine and its multidisciplinary character.*

**Keywords:** autism, autism spectrum disorder, therapy of autism, theory occurrence autism, symptoms of autism.

Дети, имеющие диагноз «аутизм», являются наименее защищенной категорией населения в Украине. Они, как и их родители, требуют особого внимания со стороны государства, ученых, врачей. Мировой опыт исследования данного вопроса имеет долгую историю и охватывает деятельность широкого круга ученых из США, Дании, Швейцарии, Нидерландов, Польши, стран Западной Европы. Их работы создали базу для современных исследователей, которые продолжают совершенствовать уже существующие методы терапии аутизма, а также разрабатывать новые. Украинская история исследования вопроса аутизма в целом, и раннего детского аутизма в частности, не является долговременной, но уже имеет существенные достижения. Так, исследования, совершившие ведущие украинские ученые в педагогике и психологии (Багрий Я.Т., Марценковский И.А., Островская Е.А., Романчук О.И., Смоляр Г.Г., Тарасун В.В., Хворова М., Чуприков А.П., Шульженко Д.И., Химки А.Б., Душка А.Л., Семешко Г.А., Логвинова И.М., Лукина Л.М.) основываясь на современных мировых тенденциях изучения аутизма, разрабатывают положения, отражающие особенности проблемы аутизма, специфические для украинского ребенка. Стоит отметить, что в советские времена проблема аутизма отсутствовала и ребенок, который фактически этот диагноз имел, достигнув совершеннолетия автоматически менял его на диагноз «шизофрения» и продолжал лечение в соответствующих учреждениях. Жизнь такого ребенка и его семьи менялась. Сегодня же исследования данной проблемы дают возможность повлиять на течение болезни таким образом, чтобы максимально социализировать ребенка-аутиста, уменьшить силу проявлений аутизма, напряжения и дискомфорта от процесса коммуникации, которые у него возникают. Работа, которая проводится учеными, общественными организациями для родителей



детей-аутистов, направлена на улучшение их эмоционального состояния, проведения разъяснительной работы и обучению организации быта, общения и терапии детей в домашних условиях.

Феномен детского аутизма сегодня является актуальной и насущной для изучения проблемой, поскольку по данным мировой статистики диагноз «аутизм» имеют почти 1% жителей планеты. Реалии данной проблемы в Украине еще раз подчеркивают ее актуальность. В частности, наблюдается рост частоты заболевания среди украинского населения. Так, в период с 2009 по 2013 год заболеваемость РСА выросла на 19,4%: с 0,55 до 1,61 на 100 000 детского населения. Показатель первичной заболеваемости в Украине стабильно увеличивался с 2006 года: в 2007 г. на 28,2%; 2008 – 32,0%, 2009 г. – 27,2%, в 2010 г. – 35,7%, 2011 г. – 21,2%, 2012 – 25,3%. Распространенность РСА в детской популяции за эти годы выросла в 2,84 раза, с 17,0 до 48,2 на 100 000 населения. Несмотря на значительный рост, абсолютные показатели распространенности РСА в Украине остаются существенно ниже, чем в США и странах Европы. На долю Донецкой, Запорожской, Львовской, Харьковской областей и города Киева приходилось 53,1% первично диагностированных в 2013 году случаев заболевания, в то время, как на Волынскую, Житомирскую, Закарпатскую, Луганскую, Ровенскую Сумскую, Тернопольскую, Черкасскую, Черниговскую области и город Севастополь – только 13,5%. В 2014 году на учете стояло 40028 детей с аутистическими расстройствами [2]. Таким образом, приведенные данные позволяют допустить возможность быстрого роста численности детей-аутистов в будущем, если не будет проведена превентивная работа с населением детородного возраста. Соответственно, перед современными учеными стоит вопрос не только необходимости детального и разностороннего изучения причин возникновения данного синдрома, но и поиска путей социализации детей с таким диагнозом, проведение соответствующей работы по их близким.

Ранний детский аутизм (РДА) или расстройства аутичного спектра (РАС) входит в группу общих нарушений психического развития, при которых нарушаются социальные навыки. Термин «аутизм» был введен в 1911 году швейцарским психиатром Э. Блейером для обозначения центрального симптома при тяжелых нарушениях взаимодействия с реальностью у больных шизофренией взрослых. Э. Блейер характеризовал это понятие как «оторванность ассоциаций от данных опыта, игнорирование реальных отношений», защитную реакцию личности, дает возможность избежать взаимодействия с факторами окружающей среды, которые вызывают негативные эмоции и тяжело переносятся. Аутизм может быть как самостоятельным, доминирующим заболеванием так и сопровождать течение других болезней (болезнь Дауна, синдром Х-ломкой хромосомы, ФКН и др.). Начиная с 90-х годов XX века, исследования ученых были направлены на изучение специфики психического дизонтогенеза аутичных детей, поиска первопричин и логики аутичного развития. Это позволило выявить сквозной характер этого нарушения (L. Wing, E. Ornitz, B. Hermelin, N. O'Connor, F. Volkmar, C. Lord) и утверждать, что данное заболевание оказывает влияние на все уровни психической организации личности.

Исследование феномена аутизма отечественными учеными, в том числе российскими, началось в 1930 году по исследованиям В.А. Гиляровского, который определял данный феномен как «своеобразное нарушение сознания самого» Я «и всей личности с расстройствами нормальных установок к окружению».

Феномен детского аутизма определяется МКБ - 10 как расстройство, характерными признаками которого являются качественные нарушения социального взаимодействия, проявляющиеся в форме неадекватной оценки социо-эмоциональных сигналов или характеризуется ограниченной, повторяющейся стереотипной поведением, интересами и активностью. Современные ученые придерживаются утверждения, что детский аутизм – аномальная форма психического развития ребенка, характеризующееся нарушением контакта с окружающими, холодностью эмоций, стереотипностью деятельности. Это психическое расстройство можно назвать крайней формой самоизоляции, поскольку аутичный ребенок может неадекватно реагировать и испытывать дефицит социального взаимодействия

Сложность изучения данного вопроса заключается в том, что причины возникновения детского аутизма до сих пор неоднозначны. На сегодняшний день существуют такие теории возникновения раннего детского аутизма как генная и тератогенной теории и альтернативные подходы. Так, генная теория объясняет возникновение раннего детского аутизма как следствие генетического дефекта.

Тератогенной теория причиной аутизма рассматривает влияние на организм беременной различных патогенных факторов, которые вызывают нарушения развития ЦНС плода и могут повлиять в будущем на общее развитие ребенка. К таким патогенным факторам относят употребление алкоголя, наркотических веществ, компоненты продуктов питания, лекарства, стрессы, факторы окружающей среды.

Альтернативные теории возникновения РГА связывают с грибковыми инфекциями, иммунными нарушениями и нарушениями метаболизма, гормонального фона, поздним возрастом родителей и тому подобное.

Симптоматика РГА проявляется в раннем возрасте, но может быть не замечена родителями ребенка в связи с естественным процессом адаптации ребенка к окружающей среде после рождения. В общем, первыми симптомами РСА являются недостаточное или полное отсутствие потребности в контактах с окружающими; активное стремление к одиночеству; отгороженность от внешнего мира; слабость эмоционального реагирования по отношению к близким людям, вплоть до полного безразличия к ним; слабая способность (или неспособность) дифференцировать живые и неживые объекты; недостаточная реакция на зрительные и слуховые раздражители (хотя не переносят шум бытовых приборов, капания воды и т.п.); стремление к сохранению неизменности окружающего пространства (феномен тождества, по А. Канер), которое проявляется (даже на первом году жизни) в стремлении к сохранению привычной обстановки, режима; страх всего нового (неофобия); однообразное поведение со стереотипными, примитивными движениями; разнообразие речевые нарушения – от мутизма (полной потери речи) к повышенному вербализму, проявляющееся в избирательном отношении к определенным словам и выражениям; непереносимость зрительного контакта, бегающие глаза; однообразие игры; разнообразные интеллектуальные нарушения; наличие рудиментарных способов обследования предметов: обнюхивания, облизывание, покусывание и т.п. [8].

Изучения спектра проблем детей-аутистов, формирует основные направления научной деятельности ученых. Сегодня к таким проблемам относят отсутствие профильных специалистов, сложность получения диагноза, отсутствие возможности обучения в школе и пребывания в детском дошкольном учебном заведении и невозможность своевременного проведения коррекционной работы [9].

Исследовательская деятельность ученых психологов ориентирована на комплексное изучение аутизма. В частности исследования последних лет в психологическом направлении посвящены возможностям терапии нарушений аутичного спектра (Лукина Л.М.), особенностям оказания психологической помощи родителям детей-аутистов и их социализации (Химки А.Б.), изучению особенностей сенсорного восприятия (Душка А.Л.), исследованию особенностей формирования невербальных средств коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста (Логвинова И.М.), психологическим особенностям мыслительной деятельности детей с РАС (Семешко Г.А.), изучению особенностей процесса диагностики детей с аутизмом (Марценковский И.А., Бикшаева Я.Б., Ткачева А.В., Литвинова А.В.), разработке положений возрастных особенностей нарушений психики и поведения у детей с расстройствами аутистического спектра (Гальчин К.С.).



Педагогические исследования ориентированы на изучение возможностей коррекции коммуникативной активности детей-аутистов (К.А. Островская, А.И. Романчук, Т.В. Скрипник, Г.Г. Смоляр, Г.М. Хворова, А.П. Чуприков, Д.И. Шульженко).

Современными учеными активно изучается вопрос особенностей процесса диагностики детей с аутизмом. В частности, в исследованиях Литвиновой А.В. представлены особенности организации процесса диагностики детей с аутизмом. К таким особенностям следует отнести сохранение принципа добровольности, соблюдения, предложенных на начальных этапах исследования, условий начала, длительности, наполнение занятий, требования к личности исследователя, который должен проявлять терпение, внимательность и ориентироваться на эмоциональное состояние и индивидуальные особенности каждого ребенка [5].

Внимание украинских ученых также обращено к проблеме интеллектуальных способностей детей с РДА. В частности, труд Семешко Г.А. демонстрирует наличие в исследуемых умеренного уровня способности к обобщенному и конкретному логическому мышлению, с отставанием пространственного мышления, нарушением мелкой моторики, элементарных предметных действий и отсутствием речи. Также ученый отметил кратковременность внимания и необходимость в его внешней стимуляции. Такие показатели свидетельствуют об отставании от возрастных норм, но при условии проведения коррекционной работы с ребенком, позволяют надеяться на эффективное взаимодействие с социумом и успешный процесс адаптации к окружающей среде [10].

Стоит отметить, что деятельность современных психологов по направлению терапии и коррекции расстройств аутистического спектра также направлена на использование достижений мирового научного сообщества в этом направлении. В частности, широкое распространение приобретают такие методы как дельфинотерапия, холдинг терапия, арт-терапия, изо-терапия, психотерапия, гештальт терапия, в последнее время популярностью пользуется метод АВА-терапии. Данные методы используются в комплексном лечении аутичных расстройств детей и наряду с медикаментозным лечением положительно влияют на динамику процесса терапии.

Так, в исследовании, проведенном Лукиной Л.Н., изучалось влияние дельфинотерапии на процесс реабилитации больных неврологического профиля с участием черноморских дельфинов-афалин. Выраженный лечебный эффект дает дельфинотерапия при синдроме раннего детского аутизма у детей 5 - 10 лет. Клиническое улучшение по дневным симптомами (аутизм, аутистимуляция, консерватизм поведения) наблюдалось в разных возрастных подгруппах в 64,8 – 82,6% случаев, по ночным симптомами (расстройство сна, энурез, ритуальное поведение, агрессия) – в 74,3 - 88 2% случаев. При талассотерапии без дельфина достоверной динамики состояния детей не было отмечено [7].

Успешно применяется на практике метод холдинг-терапии или «терапии объятиями» (М. Уелш, 1983). Специфика этого метода заключается в насильственном образовании связи между матерью и ребенком через содержание ребенка в объятиях. Исследование проведено Крет Я.В., Байкиной Н.Г. свидетельствует об эффективности применения данного метода для семей украинских детей-аутистов [3, 4].

Исследование Хворовой Г.М. представляет эффективность разработанной автором комплексной психолого-педагогической технологии коррекции развития активности ребенка с аутизмом. Свидетельством этого является уменьшение количества детей с показателем очень низкого уровня мотивации к общению (с 57,4% до 20,4%) и рост показателя достаточной мотивации к общению (с 7,4% до 44,4%). Также исследователем был отмечен рост показателя сложившихся на достаточном уровне коммуникативных навыков (от 0 до 18,52%) и лиц, проявляющих эмоциональное чувство в процессе общения (с 9,26% до 37%). Полученные данные дают возможность утверждать, что разработанная программа является эффективной в процессе коррекции коммуникативной активности ребенка с аутизмом и способствует повышению уровня коммуникативной активности по мотивационным, эмоциональным и деятельностным критериям [12].

Таким образом, исследования аутизма и расстройств спектра аутизма, проводимых в Украине, находятся на высоком уровне, охватывают широкий круг вопросов и имеют целью обобщить мировой опыт по данной проблеме, изучить причины аутизма, предупредить его негативные последствия, исследовать возможности терапии и качественно улучшить быт семей, имеющих детей аутистов.

#### Литература:

1. Богдасина О. Аутизм: определение и диагностика., О. Богдасина. – Донецк., 1999. – 158 с.
2. Карвацька Н.С. Аутизм [Електрон. ресурс]., Режим доступу: <http://www.bsnu.edu.ua/uk/news/digest/2914-autizm>
3. Крет Я.В., Байкіна Н.Г. Рання корекція психомоторики дітей з аутизмом., Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка., Випуск X., За ред. О.В. Гаврілова. – Кам'янець-Подільський., Аксіана, 2008., с. 77–82.
4. Крет Я.В., Рання діагностика та корекція психомоторики дітей з аутизмом монографія., Я.В. Крет, Держ. вищ. навч. закл. «Запоріж. Нац. ун-т.». – Запоріжжя., 2007. – 608 с.
5. Літвінова О.В. Особливості процесу діагностики дітей з аутизмом., О.В. Літвінова., Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. – 2013., Вип. 22 (2)., С. 243–249.
6. Логвінова І.П. Особливості формування невербальних засобів комунікативної діяльності у дітей дошкільного віку з розладами спектра аутизму: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.08. – Київ, 2013. – 17 с.
7. Лукіна Л.М. Реабілітація хворих неврологічного профілю з участю чорноморських дельфінів-афалін: Автореф. дис. д-ра мед. наук: 14.01.33., Л.М. Лукіна; Крим. республік. НДІ фіз. методів лікування і мед. кліматології ім. І.М. Сеченова. – Ялта, 2003. – 33 с.
8. Мамайчук І.І. Допомога психолога дітям за аутизмом. – СПб.. Речь., 2007. – 288 с.
9. Опитування «Аутизм в Україні сьогодні»: три основні проблеми – спеціалісти, діагностика, чиновники. [Електрон. ресурс]., Режим доступу: <http://cwf.com.ua/uk/news/news-feed-ukr/1279-opituvannya-autizm-v-ukrajini-sogodni-tri-osnovni-problemi-spetsialisti-diagnostika-chinovniki>
10. Семешко Г.А. Психологічні особливості мисленнєвої діяльності дітей з раннім дитячим аутизмом., Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка., Випуск 94., Том II., Серія: Психологічні науки. – Чернігів., 2011.
11. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: Монографія. – К., Видавництво «Фенікс», 2010. – 320 с.
12. Хворова Г.М. Комплексна психолого-педагогічна технологія корекції розвитку активності дитини з аутизмом: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.03., Г.М. Хворова. – Київ., Б.в., 2010. – 22 с.
13. Шульженко Д. Аутизм – не вирок. – Львів., Кальварія, 2010. – 224 с.

## АВТОРИТАРНОСТЬ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИСТОЩЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

Долгова В.И., д-р психол. наук, декан факультета психол.  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия

Участник конференции,  
Национального первенства по научной аналитике,  
Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

*Более авторитарный стиль взаимодействия в профессионально-педагогической деятельности способствует формированию синдрома эмоционального выгорания. Констатация этого положения проведена на базе двух муниципальных бюджетных образовательных учреждений, средних общеобразовательных школ г. Челябинска в 2014-2016 годах, имеющих сопоставимые показатели по всем критериям включения в выборку. Методы исследования: наблюдение, диагностика уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко; методика для оценки синдрома «выгорания» в профессиях системы «человек - человек» (Н.Е. Водопьянова).*

*Ключевые слова: авторитарный стиль взаимодействия, синдром эмоционального выгорания, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция персональных достижений.*

*More authoritarian style of interaction in professional-pedagogical activity contributes to development of the emotional burnout syndrome. This statement is substantiated by the data on two municipal budgetary educational institutions - secondary schools of the city of Chelyabinsk in the years 2014-2016. These two have comparative figures within all the criteria for inclusion into the sample. Methods of research: monitoring, diagnostics of the emotional burnout level by V.V. Boyko; methodology for the assessment of the «burnout» syndrome in professions of the «man-man» system (N.E. Vodopyanova).*

*Keywords: authoritarian style of interaction, emotional burnout syndrome, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal achievements.*

**Актуальность исследования:** Интерес к синдрому «эмоциональное выгорание» появился в зарубежной психологии в семидесятих годах прошлого века, но до нашего времени эта проблема активно изучается специалистами. Презентованы различные понятия «выгорания», но в более общем виде это определение трактуется с точки зрения долговременной стрессовой реакции или синдрома, возникшего вследствие достаточно длительного профессионального стресса средней интенсивности [11, 14, 16]. Поэтому синдром «профессиональное выгорание» характеризуется некоторыми авторами понятием «эмоциональное выгорание», что позволяет рассматривать это явление с точки зрения личных деформаций специалиста под воздействием продолжительного профессионального стажа. Результаты многих исследований показывают, что ключевые роли в синдроме «выгорания» играют напряженные отношения или эмоционально затрудненные в работе с людьми [6, 9, 10]. Наиболее всесторонне синдром «выгорания» проявляется тогда, когда коммуникация отягощена когнитивной сложностью или эмоциональной насыщенностью. Тогда риск появления самой проблемы «выгорания» возрастает по мере увеличения частоты и длительности разрушающего или раздражающего стресса и коррелирует с качеством и количеством взаимодействий со стрессогенными факторами [12, 13, 15, 17].

Различают три стадии эмоционального выгорания.

Первая стадия начинается с приглушения эмоций, сглаживания остроты чувств и яркости переживаний. Профессионал неожиданно замечает: в целом все сейчас хорошо, но пусто и скучно на душе. Исчезают эмоции, повышающие настроение. Выявляется отстраненность в личном взаимодействии с членами семьи, близкими друзьями. Повышается тревожность. По возвращении домой человек чаще всего хочет остаться в одиночестве, наедине с самим собой.

На второй стадии появляются недоразумения с подчиненными, воспитанниками. Специалист начинает в своем рабочем коллективе с пренебрежением говорить о некоторых из коллег и воспитанников, далее проявляется неприязнь уже в их присутствии. Вначале это с трудом придерживаемая антипатия, но потом появляются и вспышки раздражения. Такое поведение - это неконтролируемое и не осознаваемое им самим проявление самосохранения при межличностном общении, превышающем безопасный для организма уровень.

На третьей стадии притуплены представления о жизненных ценностях, появляется опасное равнодушие, по инерции могут сохраняться некоторые амбиции и внешняя респектабельность, но уже нет блеска в глазах и физиологически ощущается холодное безразличие, как следствие разрушительного действия факторов риска профессиональной деформации (Атейбекова Ш.Е., Жумагалиева А.А., Сабазова А.А. [1], Багадаева О.Ю. [2], Пачколина Е.Н. [8]).

### Материалы и методы.

Исследование проходило в двух муниципальных бюджетных образовательных учреждениях, средних общеобразовательных школах (А1 и А2) г. Челябинска в 2014-2016 годах [5].

Группы А1 и А2 имели сопоставимые показатели по количеству учителей в коллективе (44/45); по высшему образованию (42/41), преобладанию высшей и первой категорий (в группе А1 - 15 и 13, а в группе А2 - 14 и 14); по среднему педагогическому стажу (20/21 год); по числу молодых специалистов (8/9), и половозрастному составу (в группе А1 - 4 мужчины и 40 женщин, в группе А2 - 5 и 41).

Сразу поясним, что группы А1 и А2 имели сопоставимые показатели по всем категориям психотравмирующих факторов. Психологических учителя обеих групп по своим профессиональным функциям в равной мере вынуждены часто и интенсивно общаться с учениками, их родственниками и коллегами. Это общение является уже само по себе стрессором, и, в ряде случаев, травмирующим. Сильнее всего подвержены профессиональным стрессорам интроверты, что соответствует трудно разрешимому противоречию между их индивидуально-типологическими особенностями и необходимостью постоянного субъектного включения в профессиональные коммуникации. Эти люди скромны, застенчивы, замкнуты, не отличаются избытком жизненной энергии и накоплением эмоционального дискомфорта. Подвержены эмоциональному выгоранию и те люди, который находятся в постоянном состоянии внутриличностного конфликта по поводу своего профессионального выбора. Среди учителей много женщин, которые также переживают внутриличностные конфликты постоянного выбора между успешностью работы и благополучием семьи. Большинство учителей обеих групп тоже относится к тем работникам, профессиональную деятельность которых характеризует нестабильность и хронический страх потери работы.

Различались эти два коллектива проявлениями авторитарных характеристик индивидуального стиля деятельности. В группе А1 абсолютное большинство педагогов обладают авторитарным индивидуальным стилем деятельности; в группе А2 такие учителя составляют третью часть от всего состава.

**Методы исследования:** наблюдение, диагностика уровня эмоционального выгорания Бойко В.В. [3]; методика для оценки синдрома «выгорания» в профессиях системы «человек - человек» (Н.Е. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. [4]).

**Результаты и обсуждение:**

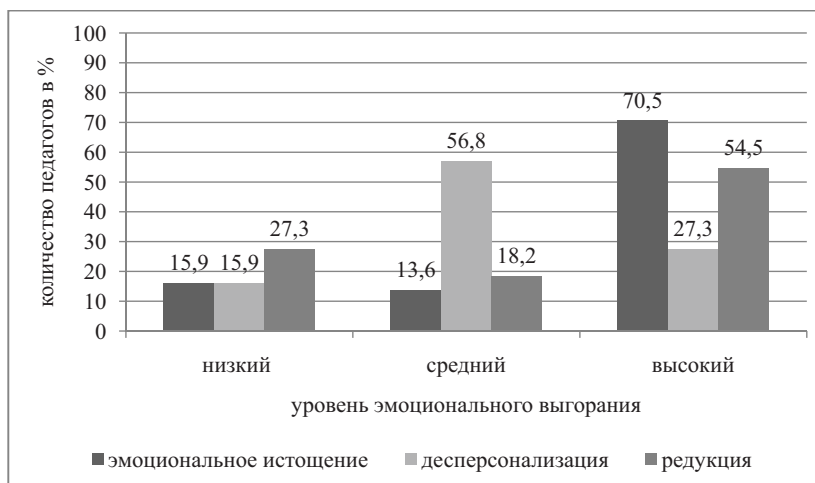
Обсудим результаты, полученные с помощью диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко), причем, проведем анализ не по всем её уровням и не по каждой из трех названных во введении фаз, а только по фазе истощения, которая возникает при влиянии на организм раздражителей чрезмерных по силе или по продолжительности действия и сопровождается явлениями дистресса. Такой усеченный анализ продиктован требованиями к объёму наших докладов в рамках проводимых первенств (от двух до семи страниц).

У восьми педагогов в группе А1 - средний уровень сформированности фазы истощения, у них снижена устойчивость организма к стрессору и другим видам стрессогенных воздействий; у двух педагогов группы А1 фаза истощения уже сформирована. В группе А2 средних и высоких значений по уровню сформированности фазы истощения не выявлено.

В группе А1 есть люди, утвердительно ответившие на те вопросы методики К. Маслач, С. Джексона, в адаптации Н.Е. Водопьяновой, которые выявляют стадию эмоционального истощения (я чувствую себя эмоционально опустошенным; после работы я чувствую себя, как выжатый лимон; утром я чувствую усталость и нежелание идти на работу; после работы на некоторое время хочется уединиться от всех и всего; я чувствую угнетенность и апатию; моя работа все больше меня разочаровывает; мне кажется, что я слишком много работаю; мне хочется уединиться и отдохнуть от всего и всех; я чувствую равнодушие и потерю интереса ко многому, что радовало меня в моей работе).

В группе А2 таких учителей не было, поэтому графическое сравнение между группами не имеет сейчас смысла.

А вот более углубленную характеристику профиля эмоционального выгорания учителей группы А1, изученную по методике диагностики К. Маслач, С. Джексона, в адаптации Н.Е. Водопьяновой, представим на рисунке 2.



**Рис. 2. Результаты диагностики эмоционального выгорания учителей группы А1 по методике диагностики К. Маслач, С. Джексона, в адаптации Н.Е. Водопьяновой**

Анализ полученных результатов по шкале эмоционального истощения утверждает, что семь педагогов от общего числа испытуемых показали низкий уровень эмоционального истощения. Эти учителя не испытывают эмоционального истощения и с удовольствием выполняют работу, в общении они легки и непринужденны.

Шестеро учителей имеют средний уровень эмоционального истощения. У них отмечена незначительная потеря аппетита, чувство усталости, нарушения сна, боли в животе и проблемы с пищеварением, учащенное сердцебиение, головные боли, потеря либидо, ухудшение памяти. Но данные физические симптомы не настолько выражены, что бы человек нуждался в стационарном лечении.

И высокий уровень эмоционального истощения имеет самое большое число человек (31), это выражается в чувстве эмоциональной опустошенности и усталости, вызванной собственной работой. Так как эмоциональное истощение рассматривается как основная составляющая эмоционального выгорания и проявляется в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении можно сказать, что эти учителя имеют высокий уровень эмоционального выгорания.

Результаты диагностики эмоционального выгорания по шкале деперсонализация показали следующие результаты: 6 человек (15,9%) имеют низкий уровень деперсонализация, педагоги не испытывают переживаний по поводу психотравмирующей ситуации, они спокойны и жизнерадостны.

Двадцать пять человек от общего числа испытуемых показали средний уровень деперсонализация. У них изредка возникает деперсонализация, но она только позволяет отвлеченно и логично взглянуть на ситуацию, без мешающих в этот момент эмоций. Это нормально в разовой ситуации и, обычно, проходит, когда заканчивается травмировавшая ситуация.

Высокий уровень, характеризующийся в циничном отношении к труду и объектам своего труда, имеют 12 учителей. У таких педагогов возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутренне сдерживаемом раздражении, которое со временем прорывается наружу и приводит к конфликтам.

**Диагностика уровня редукции личных достижений выявила, что 12 педагогов имеют низкий уровень редукции личных достижений, 8 педагогов показали средний уровень, и 24 человека имеют высокий уровень редукции личных достижений. Это выражается в возникновении у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознании неуспеха в ней.**

Выводы: Получилось, что по двум шкалам (эмоциональному истощению и редукции) оценки самые высокие и к ним добавились высокие показатели по среднему уровню деперсонализации). Следовательно, самые высокие оценки мы выявили по субшкале «эмоциональное истощение» и субшкале «деперсонализация», что соответствует высокому уровню эмоционального выгорания. Но мы должны были получить низкие оценки – по «профессиональной эффективности» (редукции персональных достижений), а получилось такое классическое соотношение показателей только в группе А2. То есть, именно по группе с показателями авторитарности значительно ниже средних значений «работает» формула К. Маслач, С. Джексона:

чем выше оценивается система своих возможностей и достижений, чем больше степень удовлетворения профессиональной реализацией, тем меньше показатели синдрома эмоционального выгорания.

Более авторитарный стиль взаимодействия, который отличается единоличным решением всех вопросов организации деятельности класса и каждого ученика, способствует формированию синдрома эмоционального выгорания. В основе целей и критериев при авторитарном стиле лежат только субъективные установки учителя, любое дискуссионное, а тем более альтернативное или критическое отношение воспринимается болезненно. Авторитарному стилю присущи диктат и опека, и даже незначительное сопротивление им вызывает тревогу по поводу утраты своего влияния. Противодействие такому стилю часто заканчивается устойчивыми конфликтными ситуациями, в которых снижается эмоциональная устойчивость учителя. Внешняя картина деятельности авторитарного педагога в части успеваемости и дисциплины зачастую успешна, но социально-психологический климат при этом напряжен; это напряжение также сказывается на эмоциональном состоянии самого учителя.

#### Литература:

1. Атейбекова Ш.Е., Жумагалиева А.А., Сабазова А.А. Факторы риска профессиональной деформации педагога., В сборнике Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»; Харьковский педагогический университет им. Сковороды; Актюбинский государственный университет им. К. Жубанова; ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». - 2016., С. 491-495.
2. Багадаева О.Ю. Стрессогенные факторы в профессии педагога дома ребёнка., Вектор науки Тольяттинского государственного университета. - 2014., № 2 (28), С. 149-154.
3. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб., Питер, 2004. – 105 с.
4. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. – СПб., Питер, 2009. – 336 с.
5. Мартынова К.Ю. Профилактика эмоционального выгорания педагогов образовательной организации., Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015., Т. 18., С. 81–85., URL: <http://e-koncept.ru/2015/95168.htm>.
6. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются., Психол. журнал. - 2001., Т. 22., № 1., С. 78.
7. Михайлова О.Б., Куцазли М.И. Особенности проявления и стратегии преодоления профессиональных деформаций у педагогов., Психология развития в поликультурном пространстве. - 2016., № 34 (2), С. 37-42.
8. Пачколина Е.Н. Факторы детерминирующие эмоциональное выгорание педагогов., Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. - 2015., № 3 (27), С. 180-186.
9. Степанова Л.Н. Психологическая защита педагогов с синдромом эмоционального выгорания., Актуальные вопросы современной психологии Материалы III Международной конференции., 2015., С. 82-85.
10. Шихахмедова А.Ш., Самойлова И.В. Синдром эмоционального выгорания – форма профессиональной деформации педагогов., Ямальский вестник. - 2015., № 3 (4), С. 53-56.
11. Biggam F.H., Kevin G.P., Macdonald R.R. Coping with the occupational stressors of police work: a study of Scottish officers., Stress Medicine. – 1997., Vol. 13., N 2., pp. 109-115.
12. Croog S.H. The family as a sources of stress., Social stress., ed. By Levine, N.A. Scotch. – Chicago., Aldine Publishing Company, 1973., pp. 19-53.
13. Dohrenwend B.S., Dohrenwend B.S. Class and rase as status-related sources of stress., Social stress., ed. By Levine, N.A. Scotch. – Chicago., Aldine Publishing Company, 1973., pp. 111-132.
14. Kaplan H., Dampous K.R. Reciprocal relationships between life events and psychological distress., Stress medicine. – 1997., Vol. 13., pp. 75-90.
15. Lazarus R.S. Cognitive and coping processes in emotion., Stress and coping. An anthology., ed. by A. Menat, R.S. Lazarus. – N-Y., Columbia University Press, 1977., pp. 146-158.
16. Levine S., Scotch N.A. Social stress., Social stress., ed. By Levine, N.A. Scotch. – Chicago., Aldine Publishing Company, 1973., pp. 15.
17. McIntyre T.M. Venture M. Children of war: Psychological sequelae of war trauma in Angolan adolescents., The psychological impact of war trauma on civilians. An international perspective., ed. by S. Krippner. – L., Praeger Publishers, 2003., pp. 111-122.

УДК 159.91

### ВЕКТОРЫ ПОВЕДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Долгова В.И., д-р психол. наук, декан факультета психол.  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия

Участник конференции,  
Национального первенства по научной аналитике,  
Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

*В работе представлены некоторые векторы возможного поведения одаренных подростков 14-15 лет. Используются Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел); Тест описания поведения К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной); Тест Многофакторный личностный опросник ММПИ «Мини-мульт»; Тест школьной тревожности Б. Филлипса; проведен сравнительный анализ с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Сделан вывод о том, что одаренность подростков проявляется не в отклоняющемся поведении, а в направленности на мотивацию достижения успеха, самосовершенствования и саморазвития.*

**Ключевые слова:** подростки, одаренность, отклоняющееся поведение, поведение в конфликте, школьная тревожность, мотивация достижения, индивидуально-психологические особенности.

*The paper contains some of the vectors of possible behavior of the gifted adolescents at the age of 14-15. The methodology used: Methods of diagnostics of the propensity for deviant behavior (A.N. Orel); Behavior description test by K. Thomas (adapted by N.V. Grishina); Minnesota Multiphasic Personality Inventory test «Mini-cartoon»; School anxiety test by B. Phillips; a comparative analysis using the Spearman's rank correlation coefficient is made as well. The following conclusion*



is made: gifted adolescents tend not to manifest deviant behavior, but to focus on the motivation of success, self-improvement and self-development.

**Keywords:** adolescents, giftedness, deviant behavior; behavior in conflicts, school anxiety, achievement motivation, individual psychological traits.

#### Актуальность

Сегодня исключительную актуальность приобретает изучение одаренности школьников, и основные теоретические аспекты её сущности уже раскрыты в трудах Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, А.М. Матюшкина, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, М.А. Холодной, В.Д. Шадрикова, etc. В работах А.И. Савенкова, Д.В. Ушакова, Дж. Рензулли, Р. Стернберга, etc. Обоснованы структурные компоненты одаренности. Личностные особенности одаренного школьника в качестве предмета своих исследований выбрали Ю.Д. Бабаева, И.С. Кон, Н.С. Лейтес, В.И. Панов, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, Е.И. Щебланова, В.С. Юркевич, etc.

Несмотря на столь выраженный научный интерес к феномену «одаренность», недостаточно изученной осталась проблема возможных отклонений в поведении одаренных школьников. Сегодня в доступной нам литературе на платформе eLIBRARY.RU прикреплены работы, в которых отражены сущность и структура психолого-педагогического развития, сопровождения и поддержки одарённого ребёнка в общеобразовательной школе [1, 5, 6, 13]; психологические аспекты профессионального самоопределения и профессионального выбора интеллектуально одарённых школьников [1]; предупреждение отклонений в нравственном поведении одарённых школьников [3, 4]; адаптивные особенности в школьной социальной среде учащихся гимназий и лицеев [7, 8]; клиничко-психологические, личностные и поведенческие характеристики подростков [10, 11]; социализация одаренных детей в образовательных школах [12, 14]. И почти нет исследований с выводами и рекомендациями относительно склонности одаренных подростков к соблюдению социальных норм, к агрессии и насилию, к отклоняющемуся поведению и поведению в конфликте.

#### Материалы и методы

В нашем исследовании приняли участие 25 девятиклассников в возрасте 14-15 лет, которые принимают активное участие в олимпиадах, конкурсах и турнирах различного уровня, эти школьники посещают различные факультативы и/или спортивные секции, занимаются в музыкальных школах. У основной их части сформирована мотивация на достижение успеха; основными мотивами учения являются мотивы самоутверждения, самосовершенствования, саморазвития; мотив саморазвития дополняется стремлением к материальному достатку, благополучию, способности самостоятельно в будущей жизни обеспечить свое благосостояние.

Всего было проведено четыре вида диагностики: с использованием Методики диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел); Тест описания поведения К. Томаса (адаптация Н.В. Гришиной); теста Многофакторный личностный опросник ММРП «Мини-мульти»; теста школьной тревожности Б. Филиппса.

#### Результаты и обсуждение

Результаты, полученные по Методике диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел), представлены на рисунке 1.

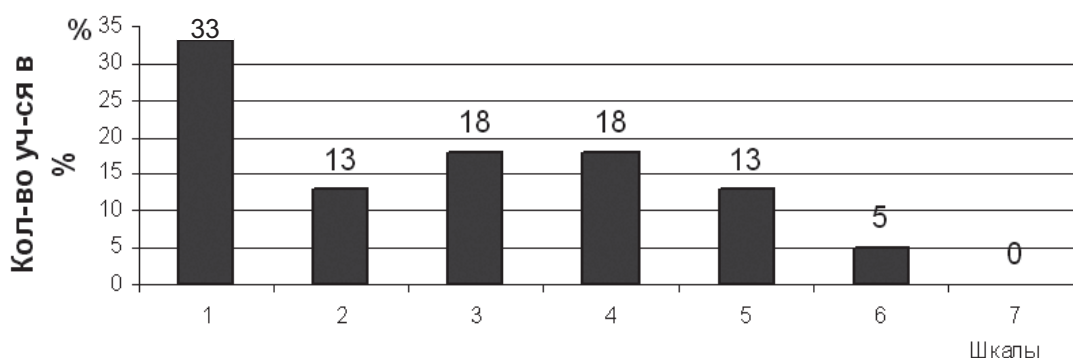


Рис. 1. Результаты диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (по методике СОП).

1. Шкала установки на социально-желательные ответы.
2. Шкала склонности к преодолению норм правил.
3. Шкала склонности к аддиктивному поведению.
4. Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению.
5. Шкала склонности к агрессии и насилию.
6. Шкала волевого контроля эмоциональных реакций.
7. Шкала склонности к делинквентному поведению.

Как видно из рисунка 1, по методике СОП, что 33% в количестве 5 человек показали высокие показатели по 1 шкале. Это свидетельствует о тенденции испытуемых демонстрировать строгое соблюдение социальных норм. По шкале 2 склонности к нарушению норм и правил 13% учащихся в количестве 2-х человек могут идти в разрез социальным нормам и правилам. В 3 шкале склонности к аддиктивному поведению 18% испытуемых в количестве 3-х человек предрасположены к употреблению наркотических веществ. 18% испытуемых в количестве 3-х человек по 4 шкале склонны к риску и причинению себе вреда. По 5 шкале - 13% испытуемых в количестве 2-х человек склонны к агрессии и насилию во взаимодействии с другими людьми. По 6 шкале волевого контроля эмоциональных реакций 5%, то есть 1 человек не способен контролировать свои эмоциональные реакции. По 7 шкале – склонности к проявлению делинквентного поведения 0% среди испытуемых. Можно сделать вывод о том, что одаренные подростки не склонны к отклоняющемуся поведению, они строго соблюдают социальные нормы, у них наблюдается высокий уровень социального контроля.

По данным рисунка 2 по тесту описания поведения в конфликте К. Томаса можно сделать вывод о том, что сотрудничество как самый эффективный способ поведения присущ наименьшему количеству испытуемых (5%).

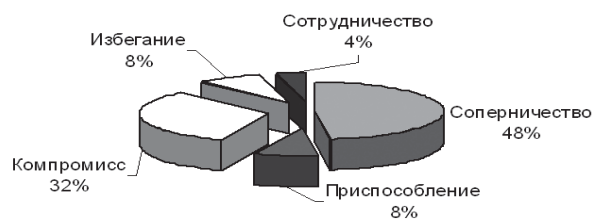


Рис. 2. Результаты диагностики (по тесту описания поведения К. Томаса).

В конфликтных ситуациях подростки выбирают наименее продуктивный способ поведения, такой как соперничество (41%).

34% испытуемых регулируют конфликт с помощью компромисса, как способа соглашения между участниками конфликта, достигнутое путем взаимных уступок.

Для 13% обследованных характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей.

7% испытуемых приносят в жертву собственные интересы ради интересов другого.

Таким образом, подростки склонны к активной борьбе за свои интересы, стремятся занять лидирующее положение, это связано в первую очередь с мотивацией достижения успеха в области учения. Так как именно такой способ поведения выбрали именно те подростки, которые участвуют в различных олимпиадах и турнирах.

Результаты диагностики индивидуально-психологических особенностей одаренных подростков по методике ММРП «Мини-мульти» представлены на рисунке 3.

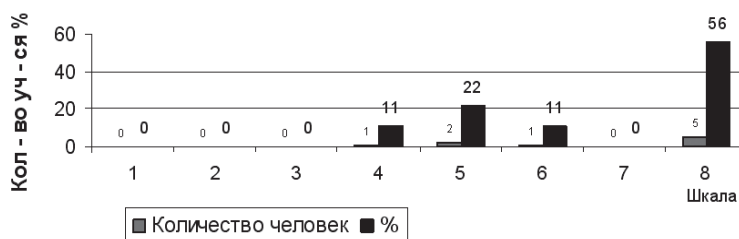


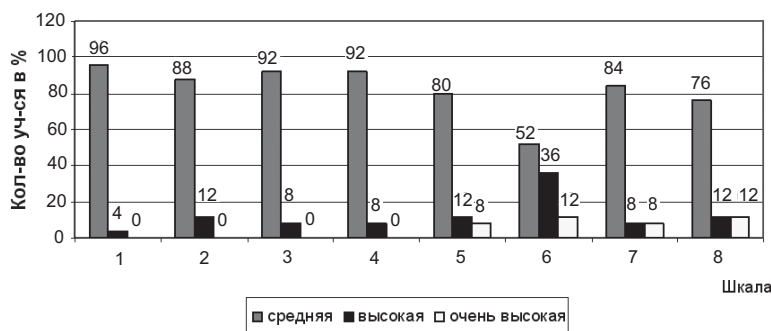
Рис. 3. Результаты диагностики индивидуально-психологических особенностей (по методике ММРП «Мини-мульти»).

1 – ипохондрии, 2 – депрессии, 3 – истерии, 4 – психопатии, 5 – параноидальности, 6 – психастении, 7 – шизоидности, 8 – гипомании.

По рис. 3. видно, что 11% испытуемых показали высокие результаты по 4 шкале, это свидетельствует о том, что эти подростки агрессивны, конфликтны, пренебрегают социальными нормами и ценностями. Настроение у них неустойчивое, они обидчивы, возбудимы и чувствительны. 56% испытуемых показали высокие результаты по 8 шкале, они активны, деятельны, энергичны и жизнерадостны. Любят работу с частыми переменами. Так как подростковый возраст характерен повышенной эмоциональной возбудимостью, реактивностью, то высокие показатели по этим шкалам является статистической нормой.

22% испытуемых показали высокие результаты по 5 шкале, что говорит о склонности к формированию «сверхценных идей». Подростки агрессивны, злопамятны. Собственные неудачи переоценивают.

По 6 шкале – 11% испытуемых свойственна тревожность, боязливость, нерешительность, постоянные сомнения. По шкалам 1, 2, 3, 7 высоких показателей среди испытуемых не выявлено, это связано в первую очередь с личностными особенностями учащихся.



#### Тревожность

Рис. 4. Результаты диагностики тревожности по тесту Филлипса

1 шкала – Общая тревожность в целом. 2 шкала - Переживание социального стресса. 3 шкала - Фрустрация потребностей в достижении успеха. 4 шкала - Страх самовыражения. 5 шкала - Страх ситуации проверки знаний. 6 шкала - Страх не соответствовать ожиданиям окружающих. 7 шкала - Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу. 8 шкала - Проблемы и страхи в отношении с учителями.

Из рис. 4 по тесту Филлипса видно, что очень высокие показатели по 5 шкале – страх ситуации проверки знаний (8%), по 6 шкале – страх не соответствовать ожиданиям окружающих (12%), по 7 шкале – низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (8%), по 8 шкале – проблемы и страхи в отношении с учителями (12%).

Высокие показатели выявились по следующим шкалам: 6 шкала – страх не соответствовать ожиданиям окружающих (36%), переживание социального стресса по 2 шкале (13%), страх ситуации проверки знаний по 5 шкале (12%), проблемы

и страхи в отношении с взрослыми в школе по 8 шкале (12%), а также фрустрация потребности в достижении успеха по 3 шкале (8%). По 4 шкале (12%) школьников испытывают негативные переживания в ситуациях, предполагающих самораскрыть или предъявить себя другим, что говорит о неблагоприятной педагогической ситуации, которая провоцирует развитие страха самовыражения.

Таким образом, подростки боятся не соответствовать ожиданиям окружающих, это говорит о том, что учащиеся боятся негативных оценок со стороны окружающих: учителей, родителей и знакомых.

Подтвердим наши выводы математически, с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

$H_0$  – связь между методиками достоверна. Одаренность подростков влияет на проявление отклонений в поведении.

$H_1$  – связь между методиками не достоверна. Одаренность подростков не влияют на проявление отклонений в поведении.

Для подсчета эмпирического значения  $r_s$  используем формулу:

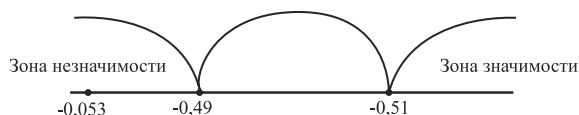
$$r_s = \frac{1 - 6 \cdot \sum d^2 + T_a + T_b}{N \cdot (N^2 - 1)},$$

$$r_s = \frac{1 - 6 \cdot 2719 + 30 + 85}{25 \cdot (25^2 - 1)} = -0,0531$$

Определяем критическое значение  $r_s$ , при  $N = 25$ .

$H_1$  – принимается, так как  $r_{s \text{ эмпирич.}} < r_{s \text{ крит.}}$ , ( $p \leq 0,05$ ), связь не достоверна.

$$r_{s \text{ крит.}} = \begin{cases} 0,49 \text{ при } (p \leq 0,05) \\ 0,51 \text{ при } (p \leq 0,01) \end{cases}$$



По результатам сравнительного анализа, проведенного с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена, можно сделать вывод, одаренность подростков не влияет на проявление отклонения в поведении.

**Выводы:** Полученные результаты свидетельствуют о том, что одаренные подростки не склонны к отклоняющемуся поведению, они строго соблюдают социальные нормы, у них наблюдается высокий уровень социального контроля; склонны к активной борьбе за свои интересы, стремятся занять лидирующее положение, это связано в первую очередь с мотивацией достижения успеха в области учения. Так как именно такой способ поведения выбрали именно те подростки, которые участвуют в различных олимпиадах и турнирах. Далее мы изучали индивидуально-психологические особенности с помощью Многофакторного личностного опросника ММПІ «Мини-мульти», по результатам которого пришли к выводу о том, что высокие показатели по шкалам психопатии и гипомании являются для этого возраста статистической нормой и не вызывают опасений. Исследование школьной тревожности мы изучали с помощью теста Б. Филлипса результаты, которого свидетельствуют о том, что подростки боятся не соответствовать ожиданиям окружающих, что учащиеся боятся негативных оценок со стороны окружающих: учителей, родителей и знакомых. Одаренность подростков проявляются не в отклоняющемся поведении, а направлены на мотивацию достижения успеха, самосовершенствования, саморазвития, подростки стремятся занять лидирующее положение, углубляя свои знания, тем самым получить признание и одобрение окружающих, принимая активное участие в турнирах, олимпиадах различного уровня и занимая лидирующие места.

#### Литература:

1. Антонова Е.Е. Сущность и структура психолого-педагогического сопровождения одарённого ребёнка в общеобразовательной школе. Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013., № 1 (12), С. 25-29.
2. Арон И.С. Психологические аспекты профессионального самоопределения и профессионального выбора интеллектуально одарённых школьников. Интерактивная наука. 2016., № 1., С. 70-72.
3. Гельман З.Е. Трудные и одарённые. Народное образование., 2012., № 6., С. 241-244.
4. Ермолаева С.А. Предупреждение отклонений в нравственном поведении одарённых школьников. В сборнике: Система дошкольного и начального образования: пути развития материалы Всероссийской научно-практической конференции. под ред. Г.И. Вергелес. 2005., С. 102-108.
5. Жукова Л.Н. Работа с одарёнными школьниками: проблемы, опыт, находки. В сборнике: Психолого-педагогические исследования качества образования в условиях инновационной деятельности образовательной организации сборник научных трудов VII Всероссийской научно-практической конференции: в 2 частях. Филиал Кубанского государственного университета в г. Славянске-на-Кубани. 2014., С. 92-95.
6. Зонина О.Ф. Педагогическая поддержка учащихся с признаками одаренности. Человек и образование. 2010. № 3. С. 35-38.
7. Котлованова О.В., Верейн К.В. Адаптивные особенности в школьной социальной среде учащихся гимназии, имеющих высокий уровень когнитивного функционирования. Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. 2014., № 1., С. 30-32.
8. Котлованова О.В., Малинина Е.В. Клинико-психологические особенности гимназистов с высоким уровнем когнитивного функционирования. Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология., 2015., Т. 8., № 1., С. 121-125.
9. Кочурова О.И., Синюк О.А. Развитие одаренных детей в условиях общеобразовательной школы. Эксперимент и инновации в школе., 2012., № 3., С. 19-24.
10. Крушельницкая О.Б. Одаренный школьник в глазах сверстников и педагогов. Школа здоровья. 1999., № 1., С. 73-80.
11. Махнач А.В., Лактионова А.И. Личностные и поведенческие характеристики подростков как фактор их жизнеспособности и социальной адаптации. Психологический журнал. 2013., Т. 34., № 5., С. 69-84.
12. Стеффес Ю.В. Организационно-содержательный аспект социализации одаренных детей в школах Канады. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология., 2013., № 4 (26), С. 135-142.

13. Фахрутдинова Р.А., Фахрутдинов Р.Р. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации одаренных школьников в условиях образовательного пространства школы. *Филология и культура*, 2014., № 4 (38), С. 326-329.

14. Хилько Ю.В. Социализация одаренных детей в образовательных школах Канады. *Образование личности*, 2013., № 3., С. 96-104.



УДК 159.9.072

## АПРОБАЦИЯ НОВОЙ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОЕКТИВНОЙ МЕТОДИКИ «БЫСТРАЯ СОЦИОМЕТРИЯ»

Крупенко О.В., практический психолог  
Украина

Участник конференции,  
Национального первенства по научной аналитике,  
Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

*В материале представлены результаты апробации новой экспериментальной проективной методики «Быстрая социометрия», основанные на результатах ее проведения в студенческих группах ТГАТУ в период 2015-16 учебного года.*

**Ключевые слова:** апробация, социометрия, психодиагностика.

*The article presents the results of experimental testing of a new projective techniques «Fast sociometry», based on the results of its implementation in student groups TGATU during the 2015-16 school year.*

**Keywords:** testing, sociometry, psychological testing.

Психологическая диагностика является областью психологической науки, которая занимается разработкой методов измерения и определения индивидуальных психических особенностей личности. В качестве самостоятельного научного направления психодиагностика сформировалась в 20 годы XX века [1].

Многие ученые в разные периоды своей профессиональной деятельности внесли значительный вклад в формирование и жизнеспособность психодиагностики: Г. Роршах (1921 – появление понятия «психологическая диагностика»), Ф. Гальтон (1879 – тесты интеллекта), Дж. Кэттел, Э. Крепелин, А. Бине с сотрудниками, Г. Эббингауз, С. Розенцвейг (1949 – сохранение термина «диагноз»).

Не менее значимый вклад в развитие психодиагностики сделали М.С. Бернштейн, М.Я. Басов, С.Г. Геллерштейн, А.М. Мандрыка, Н.Д. Левитов, П.П. Блонский, М.Ю. Сыркин, Г.И. Россоломо, А.М. Шуберт, И.П. Шпильрейн, Л.С. Выготский.

В конце 60-х годов свой вклад внесли такие ученые как Л.Ф. Бурлачук, В.М. Блейхер, М.М. Кабанов, Е.Т. Соколова, В.М. Смирнов, А.Е. Личко, В.М. Мельников, Б.В. Кулагин, Л.Т. Ямпольский и многие другие [2].

Нынешняя психодиагностика находится в постоянной динамике благодаря новым разработкам наших современников, которые создают психологический инструментарий исходя из того, что диктует время, и ситуации, с которыми сталкиваются люди.

Психологические тесты, без которых не обходится ни одна профессиональная деятельность специалиста-психолога играют важную роль в понимании клиента и его состояния. Среди них наиболее интересными, но в тоже время наиболее спорными являются проективные методики, которые сложно поддаются таким традиционным способам определения надежности и валидности.

Под проективными методиками понимают совокупность методик, направленных на исследование личности и разработанных в рамках проективного диагностического подхода [2, с. 250]. Для проективного подхода характерна диагностика в основе которой лежит анализ особенностей взаимодействия с внешне нейтральным (безличным материалом), становящимся в силу своей неопределенности объектом проекции. Понятие проекции в 1939 году было введено Л. Франклом и закрепилось по сей день.

В ходе своего развития для проективного подхода традиционными стали тесты личности и тесты интеллекта. Тесты личности в свою очередь подразделяются на тесты действия (целевые личностные тесты) и на ситуационные [2, с. 266]. Проективные методики разделяют на такие группы: конститутивные (придание смысла стимулам, например тест Роршаха), конструктивные (создание осмысленного целого, например тест Мира), интерпретативные (истолкование чего-либо, например тест тематической апперцепции), катартические (осуществление игровой деятельности, например психодрама), экспрессивные (рисунки на заданную тему, например тест ДДЧ), импрессионные (предпочтение одних символов другим, например тест выбора цвета Люшера) и аддитивные (завершение предложений, историй, например методика завершения предложения) [2, с. 251].

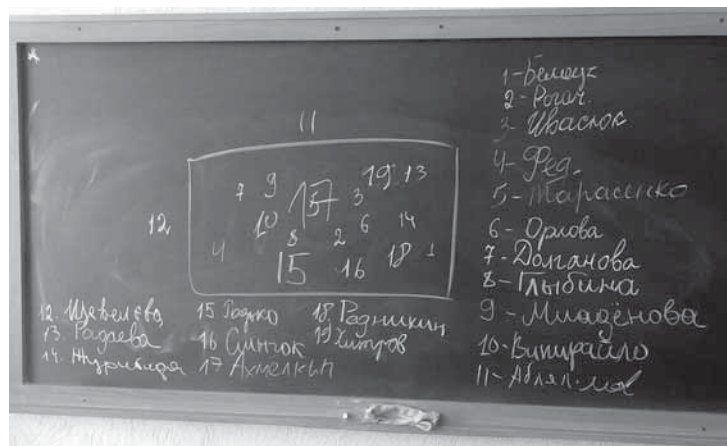
Самой важной отличительной чертой проективных методик является то, что в них используются неоднозначные, неопределенные стимулы, которые испытуемый должен интерпретировать как-либо.

В сентябре 2015 года автором статьи была разработана экспериментальная проективная методика с рабочим названием «Быстрая социометрия». Толчком для ее создания послужило желание студентов знать больше об их месте в учебной группе без ожидания результата до следующей пары, а так же интерес самого автора к тому, в какой мере это возможно реализовать. Апробация проходила в 2015-16 учебном году в Таврическом государственном аграрно-технологическом университете вместе с психологом ВУЗа.

Для реализации диагностики нужна либо доска, либо какое-то другое пространство для того, чтобы начертить на нем прямоугольник или квадрат. Задание студентам давалось следующее: Перед вами пространство, в котором находится квадрат. Найдите свое место и обозначьте его, как захотите (точка, звездочка, цифра и т.д.). Важным показателем для понимания взаимоотношений в группе и самоощущения студентов является их желание обозначить себя в предложенном пространстве. Мы заметили, что старосты стараются занять центр квадрата/прямоугольника, что можно интерпретировать как желание контроля и понимание своей роли в группе (центральный игрок), хотя были и те, кто старался избежать середины, что показывает дистанцирование от занимаемого статуса. В итоге выяснялось, что он их тяготит, и они бы с радостью передали его кому-то другому.



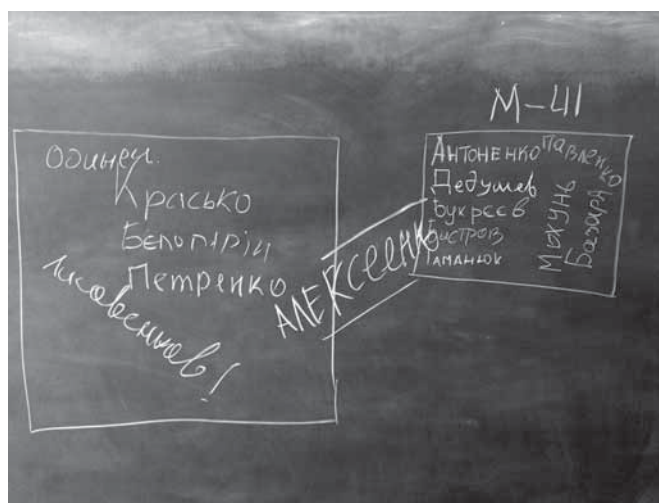




Участниками эксперимента являются студенты 1 курса специальности «Маркетинг». Под 5 номером обозначила себя староста группы, но при этом видна конфронтация с 17 номером (Ахмелкиным). Для нас важна и величина цифр. Чем больше цифра, тем большее значение себе придает участник эксперимента и соответственно тем важнее его роль в группе и тем больше от него зависит. Таким образом, легко можно определить неформального лидера или лидеров как в нашем случае: 15 (Родько), 17 (Ахмелкин), 18 (Редников) и 19 (Хитров). При разделении прямоугольника на две части по вертикали мы можем проследить, в какой степени студенты заинтересованы в своем будущем: 2, 16, 18, 3, 6, 19, 13, 14, 1, 5, 17 – те, кто думает о своем месте в группе в дальнейшем и заинтересованы в получении образования. Движущей силой в их случае являются родители и их собственные планы. В тоже время оставшиеся в другой стороне еще не до конца осознают, что уже студенты и часто называют преподавателей учителями. Проблемными в данной группе показали себя 11 и 12 номера: Абляимов и Шелестова.

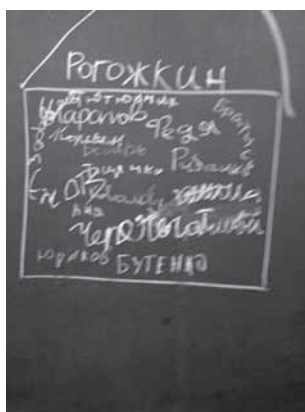
В случае со старшими курсами мы выявили подгруппы и связующее звено (пример 2), защитника группы и в тоже время эгоцентрика (пример 3), защитника и аутсайдера (пример 4) и конфронтацию между теми кто не считает себя полноценными членами группы (пример 5).

Пример 2



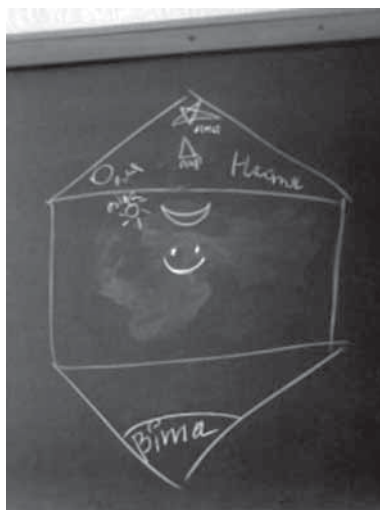
Как видно из примера 2 у 4 курса механиков, принимавших участие в эксперименте, есть две подгруппы, которые контактируют между собой благодаря Алексеенко. Показательно то, что Алексеенко не является старостой, но прекрасно понимает свою значимость в группе. Не менее значимо и то, что подгруппы не однородные (сложно назвать их единомышленниками полностью), потому что они разделены на еще более мелкие подгруппы. Это четко выражено в малом квадрате, который дорисовали сами студенты. В тоже время в большом квадрате мы видим конфликт между Лисовенковым и Одинцом.

Пример 3



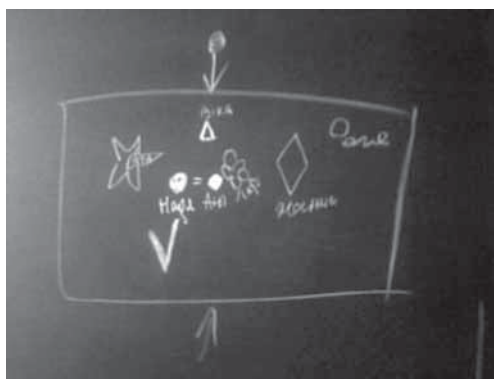
В этом варианте видны нестабильные отношения студентов в группе – это характеризуется затиранием фамилий и написанием фамилий поверх других. Для студентов 3 курса машиностроителей важно доказать своим одноклассникам, что каждый из них лучше другого. Происходит некое соревнование. И над ним наблюдает Рогожкин. Своеобразная «крыша», покрывающая все, что происходит внутри группы.

Пример 4



В данном примере видна конфликтная ситуация между девушками Анна и Вика, при чем вторая старается максимально дистанцироваться и защититься от нападок «звезды» и ее приближенных. В группе есть лидер, но и он зависит от «звезды». Отношения в группе сложные и дружно только нападают на аутсайдера.

Пример 5



В этом эксперименте виден конфликт между теми кто не чувствует себя частью группы (стрелочки вверх и вниз). Так же наблюдается наличие двух лидеров (формальных) и большого количества желающих стать на их место. Явно видна «звезда» и человек, который до конца не определился, является ли он частью данной группы (Оля).

В целом разработанная проективная методика результативна, но проверку ее надежности и валидности автор планирует провести, сравнив следующие полученные результаты с классическим тестом «Социометрия».

#### Литература:

1. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник., М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович – Мн., Харвест, 2004. – 576 с. – (Библиотека практической психологии).
2. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике., Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов – СПб., Питер – 2004 – 520 с., 2-е изд., перераб. и доп. (Серия «Мастера психологии»).

### ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ АСПЕКТЫ МЕДИАПОТРЕБЛЕНИЯ: АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Сиврикова Н.В., канд. психол. наук, доцент  
Челябинский государственный педагогический университет, Россия

Участник конференции,  
Национального первенства по научной аналитике,  
Открытого Европейско-Азиатского первенства по научной аналитике

Представлено обобщение более 30 отечественных и зарубежных исследований особенностей медиапотребления. Сделан вывод о том, что возраст и пол оказывают влияние на практику медиапотребления. Прежде всего от этих факторов зависят предпочтения медиасредств и медиаконтента, а также мотивы медиапотребления.

**Ключевые слова:** медиапотребление, мотивация, стиль медиапотребления, гендерные различия, психология медиапотребления.

### Введение

Переход от общества потребления к информационному обществу приводит к трансформации механизмов и содержания социализации подрастающего поколения. Повсеместное внедрение информационных технологий в жизнь современного человека требует от научного сообщества ответов на вопросы об условиях безопасности их использования, и в первую очередь о медиабезопасности детей и подростков. Все чаще поднимаются вопросы о необходимости формирования медиакомпетентности [2], медиаграмотности [6], культуры [19] и стиля медиапотребления [18], которые приводят к появлению исследований широкого круга вопросов, касающихся потребления продуктов масс медиа. Данная статья будет посвящена анализу современных зарубежных и отечественных публикаций, посвященных изучению половозрастных особенностей медиапотребления.

### Современные реалии медиапотребления

Т.С. Крайникова отмечает, что в теории социальной коммуникации понятие «медиапотребление» имеет разное толкование и в зависимости от контекста может обозначать: 1) потребление медиа / медиапродукции, 2) медиаменю, медиадиаету, 3) медиарепертуар, 4) социальную практику, 5) составляющую стиля жизни [11]. В своей работе мы склонны разделять идею о том, что стиль жизни как в комплекс повседневных деятельностных, поведенческих, коммуникационных практик индивида (группы) включены модели потребления в разных витальных сферах, в том числе и модели медиапотребления. Стиль жизни отражается в процессе медиапотребления так же, как и в других видах деятельности человека. Именно стилевые особенности определяют некие границы, в пределах которых происходит выбор тех или иных медиапродуктов, осуществляются контакты с медиа. Для обозначения этой составляющей стиля жизни мы используем термин «стиль медиапотребления».

Повседневное поведение человека обязательно включает в себя устоявшиеся привычки и предпочитаемые стратегии в области сбора и когнитивной переработки поступающей информации. А это значит, что в процессе медиапотребления, можно выделить поддающиеся объективации поведенческие паттерны, позволяющие строить предположения о скрытых когнитивных процессах. Как следствие, понятие «стиль медиапотребления» выступает, прежде всего, как комплекс специфических поведенческих реакций человека на воздействие современного медиа-пространства [10]. Вместе с тем, опосредованный техническими средствами, новый вид потребления информации и ее переработки существенно отличается от изученных ранее в науке социальных практик.

Отношения современного человека с медиатеchnологиями выведены на уровень несущественного ряда событий. Они используются в автоматическом режиме, представляя собой лишь разновидность привычки, которые активируются внешними стимулами [28]. Требуется очень сложная работа памяти по восстановлению отношений со средствами коммуникации, которые прочно вошли в повседневность. Это уже не технические средства, наполняющие жизнь разнообразными образами, а практически не рефлекслируемая окружающая среда. Медиакомпетентность современного человека, реализуемая в повторяемых, рутинных, привычных действиях, с одной стороны облегчает решение многих практических задач, а с другой – делает человека заложником коммуникационных технологий.

Таким образом, стилевые особенности медиапотребления проявляются через индивидуально выработанные поведенческие стереотипы, эмоциональные реакции и когнитивные навыки. А их изучение как в нашей стране, так и за границей начинается с анализа повседневной практики потребления медиапродукции.

Исследователи сходятся во мнении, что современная молодежь все больше и больше вовлекается в медиапространство, переноса в виртуальный мир традиционные коммуникативные практики [5, 19, 30 и т.д.].

Причем иностранные публикации все больше внимания уделяют анализу психологических аспектов использования социальных сетей. Это объясняется тем, что участие в социальных сетях приобрело огромную популярность с помощью таких платформ, как Facebook, Instagram, Twitter, Snapchat, Tumblr и т.д. По данным опроса исследовательского центра Pew в 2015 году, 89% подростков сообщили об использовании по крайней мере одного сайта социальной сети, 71% подростков, сообщивших об использовании более одной социальной сети [22]. Подобные факты приводят к росту исследований поведения молодежи в социальной сети и его влияния на стиль жизни человека. В частности, было установлено, что использование Facebook негативно сказывается на самооощении подростков [32, 29], а также искажает восприятие сексуального поведения сверстников и влияет на намерения подростков в отношении такого поведения [33]. В частности, в исследовании Sean D. Young и Alexander H. Jordan одних подростков просили оценить вероятность того, что их сверстники вступают в незащищенные сексуальные контакты, после просмотра открытых фотографий этих сверстников на Facebook, а других без предварительного просмотра профилей сверстников. Оказалось, что те, кто давал оценку после просмотра фотографий в социальной сети выше оценивали вероятность вступления своих сверстников в сексуальные контакты без презерватива, а также чаще высказывали мнение, что сами готовы поступить так же [33].

По данным отечественных исследований ежедневное потребление социальных сетей составляет от 68% до 89% школьников разного возраста [13]. Вместе с тем, эмпирических исследований, посвященных анализу влияния социальных сетей на поведение школьников крайне мало.

Внимание исследователей привлекают и особенности игрового поведения в сети интернет. Ряд современных исследователей утверждают, что компьютерные игры оказывают положительный эффект на развитие когнитивной и эмоциональной сфер детей [27]. По результатам исследования интернет-аудитории студентов вузов Е.А. Ерофеева делает вывод, что включение Интернета в сферу культурного пространства юношей и девушек не оказывает негативного эффекта на развитие личности [6]. Другие исследователи не разделяют данной точки зрения и считают, что интернет-зависимость (и в первую очередь игровая интернет-зависимость) становится существенной проблемой в обучении и развитии детей [4, 27]. Исследователями было установлено, что конкретные игровые жанры и мотивы для выбора игры даже после учета социально-демографических являются важными прогностическими переменными интернет-зависимости [23]. Также было выявлено, что пристрастие к компьютерным играм оказывает отрицательное влияние на школьную успеваемость [27]. Почти каждый пятый финн отмечает у себя снижение памяти или внимания, связанные с использованием компьютера во вне рабочее время [31].

Таким образом, эмпирические исследования медиапотребления в основном концентрируются на негативных последствиях данного феномена для развития личности. В рамках данной статьи мы сконцентрировались на обобщении данных о половозрастных аспектах медиапотребления.

### Возрастные особенности медиапотребления

Необходимо заметить, что особенности медиапотребления существенным образом зависят от особенностей развития медиасреды, которая в России отличается тем, что в единый момент времени сочетает в себе элементы, характерные для различных этапов распространения технологий. Так, например, в России практически одновременно появились платное телевидение и доступ в Интернет - в отличие от большинства развитых зарубежных стран, где распространение этих предложений было разделено десятилетиями. С точки зрения С.Т. Шатской и др. этим можно объяснить тот факт, что разные

социальные группы в нашей стране имеют разные приоритеты [19]. Разница в отношении представителей разных поколений к медиасредствам может быть объяснена и тем, что глобальное расширение областей влияния информационных технологий в нашей стране началось в 80-х гг. Поэтому у представителей старшего поколения часто отмечается компьютерофобия [17].

По данным И.В. Абакумовой, Л.Ю. Крутелевой количество времени, уделяемого просмотру телевизионных передач, увеличивается в среднем на 1 час при переходе от возрастной группы 17-25 лет к группе 26-30-летних, а затем к группе 31-45-летних и к группе 45-летних (от менее 2 часов в сутки до более 4-5 часов), при этом в Интернете первая возрастная группа находится практически круглосуточно [1]. Следовательно, если старшее поколение успешно осваивает многоканальное телевидение, то молодежь тяготеет к Интернету [19].

Однако, в научном дискурсе можно встретить данные, которые отчасти опровергают эти данные. Так, согласно данным И.В. Лизуновой [12], в информационных предпочтениях соотечественников, безусловно, доминирует телевидение, а онлайн-СМИ только выходят на второе место по использованию их в качестве источников информации. Интернет все активнее выступает в качестве дополнительного источника и средства распространения информации как у детей, так и у взрослых. По данным исследования Фонда «Общественное мнение», проведенного в мае 2015 года в 104 населенных пунктах 53 субъектов страны, ежедневно выходят в Сеть 49 % взрослого населения России или 57,1 млн. [5]. Данные исследования «Телевидение глазами телезрителей — 2011» указывают, что уровень освоения и использования интернет-технологий пока несопоставим с традиционным телевидением: 31% городского населения России (старше 15 лет) ежедневно пользуются Интернетом и 75% — смотря телевизор [14].

О том, что школьники, также, как и взрослое поколение, предпочитают всем видам отдыха просмотр телепередач говорят и результаты исследования, представленного Э.Р. Валеевой и Р.Я. Хамитовой [3]. По данным А.Ю. Образцовой 46,5% детей 7-8 классов и 91% учащихся 10-11 классов обо всем интересном и важном для себя узнают из телеэфира [13]. И.А. Полуэтова указывает, что эмпирические исследования и простое включенное наблюдение за жизнью родных, друзей и знакомых свидетельствуют о том, что телепросмотр (неважно — как основное занятие или как фон) заполняет большую часть домашнего временипровождения основной массы россиян [15].

С нашей точки зрения противоречивость данных, представленных в разных исследованиях происходит из-за разницы в подходах к исследованию. Люди используют разные средства информации с разной целью: отдых, обучение, решение проблем, общение и т.д. В достижении одних целей более эффективным оказывается телевидение, а в достижении других — интернет и социальные сети.

В целом тенденция к росту популярности именно интернет-технологий в медиапотреблении отмечается не только в нашей стране. Сравнивая особенности использования Интернета студентами, рожденными после 1980 и студентами, рожденными после 1993 гг., исследователи обнаружили, что представители второго поколения более позитивно относятся к Интернету, лучше идентифицируют себя в интернет-пространстве и испытывают меньше тревоги, связанной с интернет-потреблением [25]. Явная возрастная динамика повышения значимости Интернета от 16 к 21 году была выявлена в исследовании L.M. Semali [34]. О том, что студенты положительно оценивают использование социальных медиа в образовании говорят и результаты исследования J. Mao [30] и R. T. Keating с соавторами [26].

Анализируя предпочтений телевизионного и интернет контентов в возрастном аспекте, можно отметить, что молодые люди (17-25 лет) в основном смотрят развлекательные передачи и ток-шоу; люди в возрасте 26-30 лет занимают промежуточную позицию; 31-45-летние в большей степени ориентированы на просмотр сериалов и программ, еженедельно выходящих на телевидении (субботние новости, воскресные аналитические передачи), представители старшей группы в подавляющем большинстве смотрят телесериалы, новостные передачи и различные регулярные шоу-программы (включая юмористические) [1].

Важно также отметить факт фонового просмотра телевизора, когда последний просто не выключается, а человек занимается другими делами и сознательно не концентрируется на воспринимаемой информации, который наблюдается в разных возрастных группах.

Рассматривая специфику предпочитаемых сайтов, можно отметить, что возрастная группа 17-25 лет в основном посещает такие сайты, как Twitter, Instagram, YouTube, Google+. Люди в возрасте 25-45 лет больше времени проводят в социальных сетях («В контакте», «Одноклассники», «Мой мир»), в то время, как люди, которым больше 45 лет — чаще заходят в Интернет («по деловым вопросам» (проверить почту, посмотреть новости, найти необходимую информацию и т.п.)) [1].

В исследовании J.L. Sherry и др. было установлено, что от возраста ребенка зависят модели игрового поведения си предпочтении тех или иных жанров игр [35].

Таким образом, результаты отечественных и зарубежных исследований указывают на то, что выбор медиасредств и медиа контента зависит от возраста респондентов.

#### **Гендерные особенности медиапотребления**

Сотрудники Технологического института штата Джорджия (США) с 1997-го по 2004 гг. изучали интернет-аудиторию и установили, что гендерные различия главным образом коррелируют с опытом и умением работать в Интернете, а также с культурным фактором, т.е. страной происхождения [6]. О том, что представители мужского пола отличаются более высоким уровнем медиа-компетентности и ориентацией на обогащение запаса знаний, говорят и результаты отечественных исследований [7, 18].

В научных источниках представлены противоречивые данные о привлекательности основных медиасредств для представителей разного пола. Отмечается, что в целом представители мужского пола оказываются более ориентированы на использование сети Интернет, чем представительницы женского пола [23]. Одни исследователи говорят о том, что мужчины тратят больше времени и на просмотр телепередач [14]. А другие — о том, что мужчины и женщины проводят у телевизора примерно одинаковое количество времени [1]. По данным Е.А. Ерофеевой иерархия значимости основных источников информации у юношей и девушек имеет противоположный характер: юноши на первое место ставят Интернет, а девушки — телевидение и книги [6]. А вот, результаты, представленные В.Ф. Жребкиной свидетельствуют о том, что студенты независимо от пола чаще других медиасредств используют интернет [7].

На наш взгляд данный момент требует дальнейшего изучения, поскольку существующие данные не позволяют прийти к однозначному выводу о гендерных различиях в предпочтениях разных медиасредств.

В русском сегменте интернета наблюдаются неравенство распределения пользователей по полу. Среди женщин больше молодых пользователей возраста 16-26 лет и меньше пользователей 26-35 лет, меньше опытных пользователей с большим стажем работы, но больше начинающих. Профессиональный состав женской выборки более разнообразен, в ней меньше представлены специалисты, для которых сетевая деятельность является профессией [6].

Исследование проявлений гендерной идентичности в профиле социальной сети Facebook показало, что в возрасте 12-17 лет девушки в большей степени привержены гендерным стереотипам, чем юноши [32]. Фотографии, используемые



мужчинами акцентируют их статус, а фотографии женщин – семейные отношения и эмоции [36]. Кроме того, в основе использования социальных сетей у подростков разного пола лежат разные мотивы. Девушки общаются в сети с теми, кто им нравится и с одноклассниками, а юноши – чаще используют социальные сети для компенсации неудач в реальном общении и поиска признания [21].

Различают интересы мужской и женской частей аудитории масс-медиа. Для женщин Интернет – это в основном общение и поддержание социальных связей; структура же деятельности мужчин более широка. Так, согласно данным сингапурского исследования молодые женщины дольше и чаще заняты отправкой и получением сообщений (после 21 года подобные различия не отмечаются), а мужчины чаще осуществляют навигацию по сайтам и скачивают информацию в виде файлов [6]. В компьютерных онлайн-играх мужчины более ориентированы на достижения и более агрессивны, а женщины получают больше удовольствия от процесса игры [37]. А вот гендерных различий в выборе жанра и мотивах игрового поведения в сети обнаружено не было [23].

При сравнении интересов женщин и мужчин наблюдается асимметрия интересов женского контингента пользователей Интернета в сторону гуманитарного знания и неформального общения. Женщины больше, чем мужчины, интересуются информацией об образовании, культуре и искусстве, путешествиях и туризме, семье и детях, здоровье и диетах, досуге и хобби. Напротив, женщины-пользователи меньше, чем мужчин, интересуются информацией о программах и вычислительной технике, новинках Интернета, спорте, товарах и ценах, политике, а также информация «для взрослых» [1, 16]. По данным Д.О. Карпова существуют незначительные половые различия в темах обсуждения в социальных сетях и блогах: для женщин более значимы личные конфликты и их обсуждение, а для мужчин – информационные технологии и национальные конфликты [8]. Гендерные различия самоактуализации в интернет-среде были обнаружены Н.С. Козловой и Е.Н. Комаровой. Проведенное ими исследование показало, что активность мужчин в сети более разнообразна. Помимо использования интернета для решения конкретных задач и развлечений, самоактуализация мужчин проявляется в творческой, личной и сексуальной сфере. У женщин все ограничивается коммуникациями и самопрезентацией, а также, в некоторых случаях, происходит подмена истинной самоактуализации – самовыражением [9]. У женщин более выражен мотив общения (особенно неформального), а мужчин отличает более сильные познавательные мотивы. При ответе на вопрос о наиболее существенных недостатках Интернета женщины больше, чем мужчины, обеспокоены проблемами морального и нравственного плана, а мужчины – техническим несовершенством [6].

В целом обнаруженные разными исследователями различия в медиапотреблении у представителей разного пола согласуются с основными теориями полов. Многие авторы подчеркивают, что женщины во главу угла ставят отношения между людьми, это проявляется и в большей для женщин значимости общения, а мужчины более ориентированы на познание. Таким образом, можно заключить, что психологические особенности мужчин и женщин определяют общую информационную активность и характер их повседневного медиапотребления.

#### Выводы

Анализ результатов зарубежных и отечественных исследований показал, что возраст и пол оказывают влияние на практику медиапотребления. У представителей разных поколений формируются свои особенности поведения в медиасреде, предпочтения и мотивы медиапотребления. Прежде всего различия касаются отношения к медиасреде. Чем моложе человек, тем более позитивно он воспринимает телевидение и интернет и тем меньше тревоги они у него вызывают. Также наблюдаются различия в стиле медиапотребления у представителей разного пола, которые основаны на психологических особенностях мужчин и женщин.

#### Литература:

1. Абакумова И.В., Крутелова Л.Ю. Влияние средств массовой коммуникации на ценностно-смысловые установки различных групп населения., В сборнике: Сборник материалов по проблемам организации и оказания психологической помощи на различных этапах чрезвычайных ситуаций, в том числе радиационного характера., Под общей редакцией Ю.С. Шойгу. 2016., С. 4-17.
2. Антипов К.В., Резникова Р.А., Фирсов А.В. Формирование медиакомпетентности в условиях информационно-цифровой коммуникационной среды., Нормирование и оплата труда в промышленности. - 2015., № 11-12., С. 37-43.
3. Валеева Э.Р., Хамитова Р.Я. Гендерные и возрастные различия в образе жизни гимназистов г. Казани., Казанский медицинский журнал. - 2005., Т. 86., № 4., С. 313-316.
4. Ван Ш., Карпухина А.И. Исследование интернет-зависимости среди китайских игроков в онлайн-игры («исследование интернет-зависимости среди китайской молодежи»), Материалы межведомственной научно-практической конференции «Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение)», Под редакцией Б.Б. Айсмонтаса, В.Ю. Меновщикова. – М., МГППУ, 2011., С. 194-196.
5. Глазков А.А. и др. Вовлеченность в виртуальную среду поколения Z., Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований., 2015., № 10-2. С. 361-368.
6. Ерофеева Е.А. Медиаграмотность юношей и девушек на уровне интернета: гендерный подход., Грани познания. - 2010., № 2 (7), С. 26-27.
7. Жеребкина В.Ф. Гендерные различия в потреблении медиаинформации в юношеском возрасте., Мужское и женское: сотрудничество и конфронтация: Труды Международной научно-практической конференции 3-4 марта 2016 года., Под ред. В.Е. Быданов, Н.А. Вахнина, О.А. Штайн.- СПб., Изд-во Горного ун-та, 2016. (– 382 с.), С. 125-129.
8. Карпов Д.О. Коммуникационная конфликтность у пользователей сетей интернет., Сборник статей молодых исследователей «Социальная психология личности и акмеология». –ответственный редактор Р.М. Шамионов. – М., Перо, 2014., С. 85-91.
9. Козлова Н.С., Комарова Е.Н. Гендерная специфика самоактуализации личности в интернет-среде., Теоретические и прикладные аспекты современной науки. - 2014., № 3-3., С. 73-75.
10. Коповой А.С. Актуальность диагностики медиапотребления., Пензенский психологический вестник. - 2015., № 2., С. 55-62.
11. Крайникова Т.С. Медиапотребление: обзор рецептов явления., Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. - 2013., № 2., С. 167-170.
12. Лизунова, И. В. Чтение в структуре современного медиапотребления., Библиосфера. - 2012., № 5., С. 62–66.
13. Образцова А.Ю. Особенности медиапотребления детей школьного возраста (на примере г. Углич), Медиаскоп.- 2014., № 4., С. 17.
14. Овчинская Е.В. Телевизионные практики мужчин и женщин: эволюция, состояние, тенденции., Знание. Понимание. Умение. - 2013., № 1., С. 238-244.

15. Полуэктова И.А. Телевидение в общественном мнении и повседневной жизни россиян., Знание. Понимание. Умение. - 2012., № 2., С. 166–172.
16. Сафронов Д.А. Предпочтения старшеклассников в использовании ресурсов сети интернет: гендерный подход., Грани познания. - 2009., № 3 (4), С. 61-63.
17. Серезкина А.Е. Отношение к компьютеру и информационным технологиям как психолого-педагогическая проблема., Вестник Казанского технологического университета. - 2012., Т. 15., № 23., С. 231-236.
18. Столбова Е.А., Моисеева Е.В. Особенности медиапотребления студентов разного пола., Здоровоохранение, образование и безопасность. 2016., № 2 (6), С. 114-118.
19. Шатская С.Т., Извозчикова М.Э., Щербакова А.В. Проблемы культуры медиапотребления молодого поколения в эпоху информатизации., Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015., № 5-3., С. 17-19.
20. Balakrishnana V., Ganb C.L. Students' learning styles and their effects on the use of social media technology for learning. *Telematics and Informatics*, Volume 33, Issue 3, August 2016, pp. 808–821
21. Barker V. Older adolescents' motivations for social network site use: the influence of gender, group identity, and collective self-esteem. *CyberPsychology & Behavior*. April 2009, Vol. 12, No. 2., pp. 209-213.
22. Chandra A. Social networking sites and digital identity: The utility of provider-adolescent communication. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, Volume 32, Issue 3, March 2016, pp. 1–7.
23. Floros G., Siomos K. Patterns of choices on video game genres and internet addiction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. August 2012, Vol. 15, No. 8., pp. 417-424
24. Golder S. A. etc. Social media as a research environment. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. September 2013, Vol. 16, No. 9, pp. 627-628.
25. Joiner R. etc. Comparing first and second generation digital natives' internet use, internet anxiety, and internet identification. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. July 2013, Vol. 16, No. 7., pp. 549-552.
26. Keating R. T. etc. Demographic and psychosocial variables associated with good and bad perceptions of social media use. *Computers in Human Behavior*, Volume 57, April 2016, pp. 93–98.
27. Kulikova T. I., Maliy D. V. The correlation between a passion for computer games and the school performance of younger schoolchildren., *Psychology in Russia*. 2015., № 3., pp. 124-135.
28. LaRose R. The problem of media habits. *Communication Theory*, Volume 20, Issue 2, May 2010, pp. 194–222.
29. Levine L.E., Waite B.M., Bowman L.L. Electronic media use, reading, and academic distractibility in college youth. *CyberPsychology & Behavior*. August 2007, Vol. 10, No. 4., pp. 560-566.
30. Mao J. Social media for learning: A mixed methods study on high school students' technology affordances and perspectives. *Computers in Human Behavior*, Volume 33, April 2014, pp. 213–223.
31. Näsi M., Koivusilta L. Internet and everyday life: the perceived implications of internet use on memory and ability to concentrate. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. February 2013, Vol. 16, No. 2., pp. 88-93.
32. Obersta U. etc. Gender stereotypes in Facebook profiles: Are women more female online? *Computers in Human Behavior*, Volume 60, July 2016, pp. 559–564.
33. Sean D. Young, Jordan A. H., The influence of social networking photos on social norms and sexual health behaviors. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. April 2013, Vol. 16, No. 4., pp. 243-247.
34. Semali L.M. *Literacy in Multimedia America*. - N.Y.–London., Falmer Press, 2000. Vol. 243.
35. Sherry J. L. etc. Development and genre preference: research for educational game design. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. May 2013, Vol. 16, No. 5., pp. 335-339.
36. Tifferet S., Vilnai-Yavetz I. Gender differences in Facebook self-presentation: An international randomized study. *Computers in Human Behavior*, Volume 35, June 2014, pp. 388–399.
37. Williams D. etc. Looking for gender: gender roles and behaviors among online gamers. *Journal of Communication*, Volume 59, Issue 4, December 2009, pp. 700–725.



## CONTENTS

**EDUCATIONAL SCIENCES***General education, history of education*

**Лаврентьева З.И.**, СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С ПРОБЛЕМАМИ ПОВЕДЕНИЯ / SOCIO-PEDAGOGICAL CONCEPT OF SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS WITH BEHAVIOR PROBLEMS..... 11

**Макотрова Г.В.**, РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКОВ: ДОСТИЖЕНИЕ ГАРМОНИИ..... 13

*Innovative processes in education*

**Атаманчук П.С., Кух А.Н., Атаманчук В.П., Билык Р.Н., Николаев А.М., Семерня О.Н.**, ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССАМИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.....16

**Короткова Т.Л.**, ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРОБЛЕМНО-СИТУАЦИОННЫЕ ИГРЫ В МАРКЕТИНГЕ ИННОВАЦИЙ / INTERACTIVE PROBLEM-SITUATIONAL GAMES IN MARKETING INNOVATION.....20

**Смирнов Е.И.**, СИНЕРГИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В РЕШЕНИИ СЛОЖНЫХ ЗАДАЧ.....22

*Theory and methodology of professional education*

**Е.А. Manzhos, N.M. Havryliuk**, PECULIARITIES OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS OF AGRARIAN ECONOMY..... 26

**Кубанов Р.А.**, СТАНДАРТЫ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ.....27

**Панфилова А.П.**, КОММУНИКАТИВНЫЙ СТИЛЬ, КАК АРХИТЕКТУРНЫЙ ПРОЕКТ УПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЯМИ В ДЕЛОВОЙ СРЕДЕ / THE COMMUNICATIVE STYLE AS THE ARCHITECTURAL PROJECT MANAGEMENT RELATIONSHIP IN THE BUSINESS ENVIRONMENT..... 30

**Литвин А.В., Руденко Л.А.**, ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ.....34

*Urgent problems of modern education*

**Z. Kuprenaite, J. Lubiene, R. Ubeikiene, R. Jakaiteine**, CITIZENSHIP EDUCATION IN SCHOOL: ADOLESCENT ATTITUDE SURVEY.....37

**Лаврентьева О.А.**, ПАРТНЕРСТВО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ / PARTNERSHIP AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF FORMING OF SOCIAL RESPONSIBILITY OF ADOLESCENTS.....40

**Федина-Дармохвал В.С.**, ИНДИВИДУАЛЬНО-ОСОБИСТИСНИЙ РОЗВИТОК В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ СХОДОЗНАВЦІВ.....42

**PSYCHOLOGY***Developmental psychology, achmeology*

**Бугачевская Е.В., Кашкарова Н.А.**, СИНТЕЗ РЕЛИГИИ (ХРИСТИАНСТВО) И ПСИХОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 45

**Демченко А.В.**, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ, КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....47

**Долгова В.И.**, ОБ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМАХ ПСИХОДИАГНОСТИКИ В ОБРАЗОВАНИИ.....49

**Мукомел С.А., Мохнар Л.И., Фомич Н.В.**, ПАСТОРАЛЬНЫЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖБЫ ГРАЖДАНСКОЙ ЗАЩИТЫ ГСЧС УКРАИНЫ..... 52

**Ситкарь В.И.**, СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ СУБКУЛЬТУРЫ..... 55

**Тимербулатова Э.С.**, ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННОГО МАТЕРИНСТВА / VALUE-SEMANTIC CHARACTERISTICS OF MODERN MOTHERHOOD..... 58

*Medical psychology*

**Бинецкая О.В.**, СОСТОЯНИЕ РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОГО АУТИЗМА В УКРАИНЕ..... 60

*Pedagogical psychology*

**Долгова В.И.**, АВТОРИТАРНОСТЬ КАК ФАКТОР ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИСТОЩЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ.....63

**Долгова В.И.**, ВЕКТОРЫ ПОВЕДЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ.....65

**Крупенко О.В.**, АПРОБАЦИЯ НОВОЙ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОЕКТИВНОЙ МЕТОДИКИ «БЫСТРАЯ СОЦИОМЕТРИЯ».....69

**Сиврикова Н.В.**, ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ АСПЕКТЫ МЕДИАПОТРЕБЛЕНИЯ: АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....71



# INTERNATIONAL UNIVERSITY

OF SCIENTIFIC AND INNOVATIVE  
ANALYTICS OF THE IASHE

- DOCTORAL DYNAMIC SCIENTIFIC AND ANALYTICAL PROGRAMS
- ACADEMIC SCIENTIFIC AND ANALYTICAL PROGRAMS
- INTERNATIONAL ATTESTATION-BASED LEGALIZATION OF QUALIFICATIONS
- SCIENTIFIC AND ANALYTICAL PROGRAM OF THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL QUALIFICATION IMPROVEMENT
- DOCTORAL DISSERTATIONAL SCIENTIFIC AND ANALYTICAL PROGRAMS
- BIBLIOGRAPHIC SCIENTIFIC-ANALYTICAL ACADEMIC PROGRAMS
- BIBLIOGRAPHIC SCIENTIFIC-ANALYTICAL DOCTORAL PROGRAMS
- AUTHORITATIVE PROGRAMS



<http://university.iashe.eu> e-mail: [university@iashe.eu](mailto:university@iashe.eu) Phone: + 44 (74) 29292337



Scientific publication

**HARMONIOUS PERSONAL DEVELOPMENT PROBLEM IN RELATION TO SPECIFICITY  
OF MODERN EDUCATION AND SOCIALIZATION PROCESSES**

Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results  
of the CXXXI International Research and Practice Conference  
and III stage of the Championship in Psychology and Educational sciences  
(London, October 5 - October 11, 2016)

Layout 60×84/8. Printed sheets 9,06. Run 1000copies. Order № 03/11-2016.

Publisher and producer International Academy of Science and Higher Education  
1 Kings Avenue, London, UK N21 3NA



# INTERNATIONAL UNIVERSITY

OF SCIENTIFIC AND INNOVATIVE  
ANALYTICS OF THE IASHE

<http://university.iashe.eu>

- ACADEMIC SCIENTIFIC AND ANALYTICAL PROGRAMS
- DOCTORAL DYNAMIC SCIENTIFIC AND ANALYTICAL PROGRAMS
- SCIENTIFIC AND ANALYTICAL PROGRAM OF THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL QUALIFICATION IMPROVEMENT
- DOCTORAL DISSERTATIONAL SCIENTIFIC AND ANALYTICAL PROGRAMS
- INTERNATIONAL ATTESTATION-BASED LEGALIZATION OF QUALIFICATIONS
- BIBLIOGRAPHIC SCIENTIFIC-ANALYTICAL DOCTORAL PROGRAMS
- BIBLIOGRAPHIC SCIENTIFIC-ANALYTICAL ACADEMIC PROGRAMS
- AUTHORITATIVE PROGRAMS

Address: 1 Kings Avenue, Winchmore Hill, London, N21 3NA  
Phone: +44 (20) 71939499 / Skype: iashe\_  
e-mail: [university@iashe.eu](mailto:university@iashe.eu)

ISBN 978-1-911354-05-5

