

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

34 (53)
2018

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени
кандидата наук и ученой степени доктора наук*

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)*

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

Журнал входит в систему РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

ISSN 2307-3241

© ВлГУ, 2018

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балашова

Технический редактор
А. В. Родина

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

Выпускающие редакторы:
А. А. Амирсейидова
Е. В. Невская

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена
репродукция картины «Благовеще-
ние» нидерландского художника
эпохи Возрождения Яна ван Эйка

За точность и добросовестность
сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы

Адрес учредителя:
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87
Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых

Адрес редакции:
600028, г. Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220
Тел.: (4922) 33-81-01
сайт: www.vlsu.ru
e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 24.09.18
Заказ №
Выход в свет 28.09.18

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 17,44
Тираж 500 экз.

Издательство
Владимирского государственного
университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых
600000, Владимир,
ул. Горького, 87

**Редакционная коллегия серии
«Педагогические и психологические науки»:**

Е. Н. Селиверстова	доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой педагогики ВлГУ (главный редактор серии)
Е. Ю. Рогачева	доктор пед. наук, профессор профессор кафедры педагогики ВлГУ (зам. главного редактора серии)
Е. В. Бережнова	доктор пед. наук, доцент профессор кафедры мировой литературы и культуры Московского государственного института международных отношений (Университета) МИИД России
М. В. Богуславский	доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО руководитель Центра истории педагогики и образования Института стратегии развития образования РАО (г. Москва)
С. А. Завражин	доктор пед. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ
А. В. Зобков	доктор психол. наук, доцент профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ
В. А. Зобков	доктор психол. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ
А. Д. Король	доктор пед. наук, доцент ректор Белорусского государственного университета (г. Минск, Республика Беларусь)
Т. И. Миронова	доктор пед. наук, доцент профессор кафедры педагогики и акмеологии личности Костромского государственного университета
В. И. Назаров	доктор психол. наук, профессор помощник ректора по вопросам высшего образования в регионе, зав. кафедрой психологии Ивановского государственного университета
И. В. Осмоловская	доктор пед. наук зав. лабораторией общих проблем дидактики Института стратегии развития образования РАО (г. Москва)
Л. М. Перминова	доктор пед. наук, профессор профессор кафедры непрерывного образования Московского государственного областного университета
Е. А. Плеханов	доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Россий- ской академии народного хозяйства и госу- дарственной службы при Президенте РФ
Т. В. Пушкарёва	доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета
С. Б. Серякова	доктор пед. наук, профессор профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета
А. С. Турчин	доктор психол. наук, доцент профессор кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии РФ
Т. А. Филановская	доктор культурологии, доцент профессор кафедры эстетики и музыкального образования ВлГУ
Л. К. Фортова	доктор пед. наук, профессор профессор кафедры государственно- правовых дисциплин Владимирского юридического института ФСИН России
Zdenek Radvanovsky	Doc. PhD. Dean of Faculty of Education J. E. Purkyně University of Usti nad Labem (г. Усти-на-Лабе, Чехия)
Susan Knell	PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Реморенко И. М.

**ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЬСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ
КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ
СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ 9**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Даведьянова Н. С.

**АКТУАЛИЗАЦИЯ ЖИЗНЕННОГО ОПЫТА СТАРШЕГО
ПОКОЛЕНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ 19**

Ермилин А. И., Ермилина Е. В., Латин Н. И.

**УЧЕБНАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И ПРОЕКТНАЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА 26**

Урусова Л. Х.

**ЭТНОРЕЛЯТИВИСТСКИЙ ПОДХОД КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ
СПОСОБ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ
МОЛОДЕЖИ..... 39**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Койкова Т. И.

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА
ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ
КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ 46**

Костылева И. А., Гарипова Г. Т.

**СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ДИСЦИПЛИНЫ
«НОВЕЙШАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА»
В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 52**

СОДЕРЖАНИЕ

Попов Н. И., Шашева Н. С.

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 63**

Юдакова С. В.

ПОТРЕБНОСТИ И МОТИВАЦИЯ ТРУДА ПЕДАГОГОВ 71

СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Дубровина Л. А., Колесникова Л. И.

**СМАРТФОН-АДДИКЦИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ
КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 82**

Канарейкина Т. А., Селиверстова Е. Н.

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С СЕМЬЯМИ
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ –
ВОСПИТАННИКОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНО-
ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ЗАКРЫТОГО ТИПА
КАК ПОТРЕБНОСТЬ ВРЕМЕНИ..... 90**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Акинина Е. Б.

**ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ
ПОДРОСТКОВ СО СНИЖЕННОЙ СОЦИАЛЬНО-
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИЕЙ 98**

Зобков В. А.

**ОТНОШЕНИЕ К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ЦЕЛОСТНОГО
ПОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА..... 104**

Курицына Т. В., Плаксина И. В.

**СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНЫЕ АТРИБУТЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ..... 115**

СОДЕРЖАНИЕ

Филатова О. В., Филатов В. О.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНОВ В ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КРИЗИСОВ.....	123
---	------------

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

Зобков А. В.

ИТОГИ X МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ», ПОСВЯЩЁННОЙ 125-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ В. Н. МЯСИЩЕВА	138
---	------------

Фортова Л. К.

К 60-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ ПРОФЕССОРА С. А. ЗАВРАЖИНА	142
---	------------

НАШИ АВТОРЫ.....	143
-------------------------	------------

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	150
-------------------------------------	------------

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Remorenko I. M.

SOCIALLY ACTIVE PARENTS' SUPPORT AS A NECESSITY FOR EDUCATION SYSTEM PERFORMANCE: THE PAST AND PRESENT	9
---	----------

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Davedianova N. S.

ACTUALIZATION OF LIFE EXPERIENCE OF THE OLDER GENERATION IN EDUCATING SCHOOLCHILDREN.....	19
--	-----------

Ermilin A. I., Ermilina E. V., Lapin N. I.

EDUCATIONAL RESEARCH ACTIVITY AND PROJECT ACTIVITY OF SCHOOLCHILDREN: THEORY AND PRACTICE	26
--	-----------

Urusova L. Kh.

THE ETHNO-RELATIVISTIC APPROACH AS AN EFFECTIVE METHOD OF MODERN YOUTH MORAL EDUCATION	39
---	-----------

PROFESSIONAL EDUCATION

Koykova T. I.

PUBLIC SPEECH IN FOREIGN LANGUAGE AS MEANS OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION AT A NON-LANGUAGE HIGHER SCHOOL	46
---	-----------

Kostyleva I. A., Garipova G. T.

THE SPECIFIC ORGANIZATION OF THE DISCIPLINE «MODERN RUSSIAN LITERATURE» IN THE CONTEMPORARY PHILOLOGICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL	52
--	-----------

CONTENTS

Popov N. I., Shasheva N. S.

**DETERMINING THE LEVEL OF SPECIAL ABILITIES
AND PERSONAL QUALITIES OF FUTURE TEACHERS 63**

Udakova S. V.

THE TEACHER'S NEEDS AND MOTIVATION OF LABOR..... 71

SOCIAL AND SPECIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Dubrovina L. A., Kolesnikova L. I.

**SMARTPHONE-ADDICTION OF UNIVERSITY STUDENTS
AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM..... 82**

Kanareikina T. A., Seliverstova E. N.

**SOCIO-PEDAGOGICAL WORK WITH FAMILIES OF JUVENILE
OFFENDERS – PUPILS OF SPECIAL EDUCATIONAL
INSTITUTIONS OF CLOSED TYPE AS THE NEED OF THE TIME..... 90**

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Akinina E. B.

**PECULIARITIES OF THE EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE
OF TEENAGERS WITH REDUCED SOCIO-PSYCHOLOGICAL
ADAPTATION 98**

Zobkov V. A.

**ATTITUDE TO LIFETIME AS A METHODOLOGICAL PRINCIPLE
OF THE INTEGRAL KNOWLEDGE OF MAN 104**

Kuritsyna T. V., Plaksina I. V.

**SUBJECT-OBJECT PERSONAL ATTRIBUTES OF PEDAGOGIC
SPECIALTY STUDENTS..... 115**

Filatova O. V., Filatov V. O.

**PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF ATHLETES' PERSONALITY
IN THE PERIOD OF PROFESSIONAL CRISES 123**

CONTENTS

SCIENTIFIC LIFE: CHRONICLES, COMMENTARIES, REVIEWS

Zobkov A. V.

THE RESULTS OF THE X INTERNATIONAL SCIENTIFIC- PRACTICAL CONFERENCE "MODERN STATE AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGY OF PEOPLE'S ATTITUDE TO LIFE", DEVOTED TO 125-ANNIVERSARY OF BIRTHDAY OF V. N. MYASISHCHEV	138
--	------------

Fortova L. K.

TO THE 60-TH ANNIVERSARY of PROFESSOR S. A. SAVRAZHIN	142
--	------------

OUR AUTHORS	143
--------------------------	------------

INFORMATION FOR AUTHORS.....	150
-------------------------------------	------------

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.018.265

И. М. Реморенко

ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЬСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ

В статье рассмотрен исторический аспект отношения родителей к участию в образовательной политике государства. Отражена научная основа взаимоотношений семьи и школы. Представлен опыт реализации научного подхода к общественно-ориентированному образованию. Проанализированы формы родительского участия в системе государственно-общественного управления образованием: родительский кружок, родительский комитет. Рассматривались такие вопросы, как влияние школы на семью, школы на ученика, опыт участия родителей в делах школы. Обсуждено влияние обучения на здоровье, умственное и нравственное развитие ребенка. Описана деятельность общественно-активных школ и становление системы социального партнерства в школе. Раскрыты противоречия между интересами семьи и государственной школы. Поставлены вопросы о необходимости помощи семье в деле воспитания ребенка и приобщения родителей к участию в жизнедеятельности школы, используя возможности не только школы, но и общественности, трудовых коллективов.

Ключевые слова: *государственно-общественное управление образованием, система образования, родительское и ученическое управление, соуправление школой.*

Введение

Отношение родителей к участию в образовательной политике государства в истории российского образования менялось в течение времени: от отсутствия заинтересованности и связи родителей с учебными заведениями до их активного участия в организации и развитии образовательного процесса

(участие в работе попечительских советов, родительских клубов, комитетов, советов родительской общественности). Родительское самоуправление непосредственно связано с демократизацией жизни общества, влияющей на жизнедеятельность школы.

В результате реформ, проводившихся государством в конце XIX века

во всех сферах жизни общества, в России на волне общественно-педагогического движения появились первые объединения родительской общественности. Если раньше государственная школа выступала в качестве единственного института, осуществляющего образование детей, требовала от родителей безусловного подчинения, и участие родителей сводилось только к благотворительной деятельности, теперь позиция семьи по отношению к школе изменилась [1]. В Уставе 1871 года впервые в истории российского образования наряду с другими важными преобразованиями речь шла и о взаимодействии семьи и школы: классным воспитателям предписывалось обратить свое внимание на работу с семьей [10].

Научная основа взаимоотношений семьи и школы

Научной основой взаимоотношений семьи и школы послужили труды выдающихся российских ученых В. П. Вахтерова, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, которые в последней четверти XIX века писали о необходимости установления такого взаимодействия.

П. Ф. Каптерев раскрыл в своих работах роль социальной среды в развитии ребенка; семья, впитавшая в себя народную культуру, рассматривалась им как важный фактор развития [12]. Взаимодействие семьи и школы важно для развития педагогической грамотности родителей, чтобы они могли уже в семье заложить основы образования ребенка и обеспечить образовательный процесс.

Д. И. Менделеев писал о том, что государственная школа является лишь частью системы образования, поэтому необходимо использовать возможности семьи и других социальных институтов («влияния общественности») для успешного развития ребенка как социального существа, наполненного общечеловеческими смыслами бытия [16]. П. Ф. Лесгафт в своих научных педагогических сочинениях утверждал, что цель семьи и школы – воспитывать в учениках самостоятельность и самостоятельность [15]. К. Н. Вентцель как представитель теории «свободного воспитания» отмечал необходимость развития «свободной творческой семьи» как средства не только свободного развития ребенка, но и создания новых, более совершенных форм жизни [7].

Как отмечает А. В. Кудряшев, большую роль в становлении движения родительской общественности сыграл организованный в 1884 году в Санкт-Петербурге при Педагогическом музее военно-учебных заведений первый в России Родительский кружок, председателем которого был избран известный педагог П. Ф. Каптерев [14]. Деятельность кружка была направлена на решение научно-просветительских задач, в частности, обмен опытом и использование материалов наблюдений родителей за развитием своих детей в целях улучшения воспитания и образования. На заседаниях Родительского кружка заслушивались и обсуждались доклады специально созданных комиссий по наиболее важным вопросам взаимоотношений семьи и школы, отчеты о которых публиковались в журнале «Воспитание и обучение» [12].

Рассматривались такие вопросы, как влияние школы на семью, школы на ученика, опыт участия родителей в делах школы. Обсуждение касалось влияния обучения на здоровье, умственное и нравственное развитие ребенка.

Родительской общественностью отмечались противоречия между интересами семьи и государственной школы, состоящие в том, что родители не имели возможности принимать участие в определении содержания образования и методов воспитания их детей. Это приводило к таким негативным явлениям, как формальный характер обучения, перегрузки, несамостоятельность учащихся и как следствие – распространение репетиторства. Создание частных и общественных школ, строящих свои взаимоотношения с родителями на основе принципов сотрудничества, стало следующим шагом по привлечению родителей к участию в решении вопросов образования. В новых учебных заведениях, например, женской Стоюнинской гимназии [22], московской прогимназии Е. П. Залесской [19], московской гимназии имени Медведниковых и других было установлено регулярное проведение родительских собраний, изучение особенностей индивидуального развития учащихся, проходили ежегодные отчеты школы перед родителями о состоянии здоровья и достижениях учеников. В коммерческих училищах, считавшихся более демократичными учебными заведениями, чем гимназии, происходили аналогичные процессы: родители входили в состав попечительских советов, наравне с педагогами участвовали в работе педагогических комитетов [21].

Общим правилом для всех учебных заведений нового типа стало создание родительских комитетов и участие родителей в работе школьных советов как выборных органов, объединяющих педагогов, учеников и родителей.

Родительские комитеты, родительские общества и родительские клубы начали активно участвовать в обсуждении вопросов содержания образования, организации учебно-воспитательного процесса. Родители по своей инициативе организовывали кружки и спортивные секции в школах, вывозили детей на экскурсии и т. п. К началу XX века Россия была единственной страной, в которой действовали организации родителей при средних учебных заведениях [13]. Несмотря на то что в рассматриваемый период не удалось в полной мере осуществить планы по взаимодействию семьи и школы из-за противодействия официальной системы казенного образования, эти попытки заложили основу для дальнейшего участия родительской общественности в управлении образованием.

В ходе революции 1905 года постановлением Совета Министров было узаконено создание родительских комитетов, имевших право ходатайствовать перед органами управления образованием о разных аспектах деятельности школы [24]. В результате выступлений общественности в Петербурге был образован Родительский союз средней школы, который действовал в тесной связи с родительскими организациями других городов, а также с Всероссийским союзом учителей и деятелей по народному образованию, Союзом учителей средней школы, в вопросах демократизации образования. Под эгидой Родительско-

го союза была организована школа по принципу «вольных школ», ставившая своей целью развитие самостоятельности у ребенка. Однако революционные события породили и противоположное движение в родительской среде: при поддержке правительства был создан Союз для борьбы с забастовками и политической агитацией в средних учебных заведениях, поддержанный частью родителей. Анализируя причины разного отношения родителей к деятельности родительских комитетов, П. Ф. Каптерев выделил такие факторы, как материальное положение и образование родителей, их отношение к либеральным реформам. В учительской среде оценка деятельности родительских комитетов также была неоднозначной [12].

В результате в период после революции 1905 года до Первой мировой войны деятельность родительских комитетов была значительно сокращена, и только в 1915 году в процессе реформирования образования в школах вместе с педагогическими советами была возобновлена и работа родительских комитетов. Родительские организации существовали в российских школах до конца 1917 года [19].

Подходы к участию родителей в управлении образованием

Различные подходы к участию родителей в воспитании детей и в управлении образованием, обсуждавшиеся в российском обществе в XIX и начале XX века, демонстрируют тесную связь теорий воспитания, разработанных учеными педагогами в тот период, с представлениями родителей об образовании своих детей. В последующий советский период воспитание также

выступало в качестве основного ориентира при решении вопросов организации родительского самоуправления образованием. Как и для ученического самоуправления, в качестве главной цели ставилось воспитание граждан советского общества.

В разные годы советского периода развитие родительского самоуправления зависело от социально-политической ситуации в стране и задач, которые государство ставило перед образованием.

После революции 1917 года в общественной среде и у представителей власти отмечались противоречивые взгляды на предмет участия родителей в воспитании ребенка. Идею влияния государства на процесс воспитания ребенка поддерживали многие ученые (А. Г. Калашников [11], М. М. Пистрак [20], В. Н. Шульгин [25]), объединившись в социологизаторское направление воспитания. В 1920-е годы в обществе и государстве сложилось понимание роли семьи как помощника школы в вопросах образования ребенка, дополняющей школьное воспитание. К родителям предъявлялись в основном авторитарные требования по вопросам нарушения дисциплины и порядка в школе. Понимание семьи как общественного института, влияющего на развитие ребенка, не учитывалось официальными структурами. Эти тенденции сохранились вплоть до окончания советского периода (начало 90-х годов XX века). Представители другого, гуманистического направления в образовании (П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Т. Шацкий) подчеркивали необходимость преемственности воспитания в семье и школе, единства различных воспитательных

институтов, таких как школа, внешкольные учреждения, детские организации, семья и производственные предприятия.

В 50-е годы появились положения и инструкции государственных органов о необходимости рассматривать взаимосвязь семьи и школы как отражение появления демократического стиля управления школой. Роль координатора этой взаимосвязи отводилась классному руководителю, что в дальнейшем было закреплено в Положении о классном руководстве 1971 года о целях, задачах и функциях классных руководителей. Тем не менее на протяжении всего советского периода семье как социальному институту отводилось второстепенное значение. Авторы педагогических работ (В. И. Балашов [3], Н. И. Болдырев [4] и др.) признавали верховенство школы в определении содержания воспитания. Согласно этой позиции школа предъявляла требования семье в вопросах воспитания ребенка, но обратная связь не рассматривалась.

В начале 80-х годов XX века были поставлены вопросы о необходимости помощи семье в деле воспитания ребенка и приобщения родителей к участию в жизнедеятельности школы, используя возможности не только школы, но и общественности трудовых коллективов, что было отражено в материалах Реформы общеобразовательной и профессиональной школы в 1984 году.

В отечественной педагогике 80-х годов XX века стало уделяться больше внимания работе школы с родителями. В трудах Л. К. Балясной [8], И. В. Гребенникова [9] и др. описывается деятельность родительской общественно-

сти в школе, взаимодействие родителей с педагогами. Однако основная направленность была не на привлечение родителей к управлению образовательным учреждением, а на приобщение к воспитанию собственного ребенка и развитию педагогической культуры родителей (И. В. Гребенников [9], В. Я. Титаренко [23] и др.). В конце 1980-х годов усиливается научный интерес к исследованию взаимодействия семьи и школы, основанием для этого послужило введение дополнительных дисциплин в педагогических вузах по вопросам взаимодействия семьи и школы и работы с родителями.

В педагогической практике сложилось два подхода к проблеме участия семьи совместно со школой в воспитании ребенка. Первый подход предполагал усиление ответственности родителей в вопросах воспитания ребенка и предусматривал использование возможностей школы (например, сообщение на работу родителям) для воздействия на семью. Второй подход предусматривал развитие сотрудничества семьи и школы путем развития педагогической культуры не только родителей, но и учителей в вопросах взаимодействия с семьей, однако о реальном участии родителей в управлении школой речи не шло.

В настоящее время проблема взаимодействия семьи и школы решается с позиций прав и свобод ребенка, понимания его как субъекта образовательного процесса, что предполагает осуществление мер, обеспечивающих открытость образования для участия семьи и всех заинтересованных общественных институтов в вопросах повышения качества образовательных услуг.

В педагогической литературе научному анализу подвергаются структура и организация родительского самоуправления. Так, Бочкарев В. И. (1998) рассматривает содержание и формы работы родительского самоуправления в общей системе школьного самоуправления как средства демократизации и развития правового государства, гражданского общества [5, 6].

М. Н. Недвецкая, А. А. Овчарова раскрывают цель взаимодействия школы и семьи как интеграцию родителей в учебно-воспитательный процесс образовательной организации путем решения следующих задач:

- создание условий для взаимодействия всех субъектов образовательного процесса при решении управленческих задач;
- контроль за качеством взаимодействия школы и семьи;
- партнерский характер общения всех субъектов образовательного процесса [18].

В «Аналитических материалах для использования при разработке программ педагогического сопровождения семейного воспитания» Государственного НИИ семьи и воспитания РАО была предложена система мер по педагогическому сопровождению семьи в вопросах воспитания детей. На местном уровне предлагается создание совета родительской общественности, родительских клубов [2].

Современный социально-ориентированный подход к взаимодействию семьи и школы направлен на активное участие родителей и общественных институтов в осуществлении образовательной политики с использованием возмож-

ностей интернета, социальных и специальных образовательных сетей.

В современных условиях родительская общественность выступает в качестве стимулирующего звена в структуре государственно-общественного управления образованием для включения педагогических сообществ в процесс обновления образования. Оптимизация деятельности и структуры образовательных организаций, повышение интенсивности педагогического труда (увеличение отчетности, разработка рабочих программ, участие в учебных и воспитательных мероприятиях, обсуждение вопросов обучения и воспитания с родителями обучающихся на сайтах образовательной организации и т. п.), участие в разнообразных конференциях, семинарах с целью повышения профессионального уровня, увеличение количества детей с девиантным поведением привели к профессиональной усталости и профессиональному выгоранию многих педагогов. Активную помощь учителям в данном случае оказывают общественные организации и родительская общественность. В Москве создан Городской экспертно-консультативный совет родительской общественности при Департаменте образования города (ГЭКС). Совет активно участвует в работе по вовлечению учителей в обсуждение актуальных проблем образовательной политики на интернет-площадках.

Решения совета носят рекомендательный характер для органов управления в сфере образования города Москвы, окружных и районных советов родительской общественности, родительских советов (комитетов).

Обсуждаемые общественно значимые вопросы и решения совета доводятся до сведения общественности через средства массовой информации.

Формами работы с родительской общественностью и учителями московских школ являются еженедельные родительские собрания («планировки») в онлайн режиме с представителями родительских комитетов города, где рассматриваются различные вопросы взаимодействия педагогов и родителей. ГЭКС изучает общественное мнение родителей по вопросам образования, оказывает информационную, организационную, методическую и иную поддержку органам родительской общественности и управляющим советам образовательных организаций.

Заключение

На современном этапе развития государственно-общественного управления образованием в части привлечения родительской общественности актуальны следующие задачи: обеспечение родителям возможности стать полноправными участниками образовательного процесса; вхождение родителей в структуры управления образовательных организаций; создание родительских структур самоуправления в образовательных организациях; активное участие в обсуждении вопросов образовательной политики с использованием возможностей социальных сетей и интернет-площадок; стимулирование педагогического коллектива к участию в инновационной деятельности.

Литература

1. Аграев Г. В. Родители, учителя, ученики. Родительские комитеты и организации. Жизнь средней школы за последние годы. СПб. : Т-во худож. печати, 1908. 219 с.
2. Аналитические материалы для использования при разработке программ педагогического сопровождения семейного воспитания // Вестник образования России. 2003. № 23. С. 34 – 48.
3. Балашов Е. И. Работа классного руководителя V – VII классов по изучению учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 730. М., 1954. 16 с.
4. Болдырев Н. И. Классный руководитель. М. : Просвещение, 1978. 271 с.
5. Бочкарев В. И. Государственно-общественное управление образованием: каким ему быть? // Педагогика. 2001. № 2. С. 9 – 13.
6. Бочкарев В. И. Социально-педагогические основы школьного самоуправления : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 1998. 38 с.
7. Вентцель К. Н. Новые пути воспитания и образования детей. Изд. 2-е. М. : Земля и фабрика, 1923. 149 с.
8. Воспитание школьников во внеурочное время / под ред. Л. К. Балясной. М. : Просвещение, 1980. 188 с.

9. Гребенников И. В., Ковинько Л. В. Хрестоматия по этике и психологии семейной жизни : учеб. для старших кл. М. : Просвещение, 1987. 271 с.
10. Епанчинцева Т. А. Поиск новых возможностей модели общественно ориентированного образования // Общественно-активные школы как механизм развития гражданского общества в посткоммунистических странах : сб. материалов междунар. конф. Красноярск : КРМОО Центр «Сотрудничество», 1999. С. 56 – 69.
11. Калашников А. Г. Индустриально-трудовая школа. 3-е изд. М. : Работник просвещения, 1924. 188 с.
12. Каптерев П. Ф. Новейшая русская педагогика, ее главнейшие идеи. Направления и деятели. СПб. : Земля, 1914. 212 с.
13. Ковалевский Е. П. Первый международный конгресс педагогической прессы в Париже // Русская школа. 1901. № 1. С. 49 – 54.
14. Кудряшев А. В. Из истории родительских организаций России конца XIX – начала XX в. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Педагогика и психология». 2015. № 2 (32). С. 81 – 92.
15. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения / сост. И. Н. Решетень. М. : Педагогика, 1990. 358 с.
16. Менделеев Д. И. Заветные мысли: Полное издание (впервые после 1905 г.). М. : Мысль, 1995. С. 3 – 413.
17. Михайлова В. М. Из опыта совместной работы семьи и школы в дореволюционной России // Новые исследования в педагогических науках. 1974. № 9 (XXII). С. 11 – 13.
18. Недвецкая М. Н. Взаимодействие школы и семьи: от теории к практике / М. Н. Недвецкая, А. А. Овчарова. М. : АПКиППРО, 2008. 78 с.
19. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX вв. / отв. ред. Э. Д. Днепров. М. : Педагогика, 1991. 445 с.
20. Пистрак М. М. Насущные проблемы современной советской школы. М. : Работник просвещения, 1925. 189 с.
21. Роков Г. О. О родительских собраниях // Вестник воспитания. 1905. № 1. С. 70 – 80.
22. Стоюнин В. Я. Педагогические сочинения. СПб. : Типография М. М. Стасюлевича, 1911. 488 с.
23. Титаренко В. Я. Семья и формирование личности. М. : Мысль, 1987. 352 с.
24. Шевелев А. Н. Земская деятельность в народном образовании и ее историческое значение // Традиции и современность в образовании : материалы науч.-практ. конф. / под ред. В. Г. Онушкина. СПб. : ИОВ РАО, 1996. 4.1. С. 82 – 85.
25. Шульгин В. Н. Общественная работа школы и программы ГУС'а. М. : Работник просвещения, 1929. 51 с.

References

1. Agraev G. V. Roditeli, uchitel'ya, uchениki. Roditel'skiye komitety I organizacii. Zhizn' srednej shkoly za posledniye godi. SPb. : T-vo hudozhestv. pechaty, 1908, 219 s.
2. Analiticheskiye materialy dlya ispolzovaniya pri razrabotke program pedagogicheskogo soprovozhdeniya semejnogo vospitaniya // Vestnik obrazovaniya Rossii. 2003. № 23. S. 34 – 48.
3. Balashov E. I. Rabota klassnogo rukovoditelya V – VII klassov po izucheniyu uchashchihsya : avtoref. diss. ... kand. ped. nauk: 730. M., 1954. 16 s.
4. Boldyrev N. I. Klassnyj rukovoditel'. M. : Prosveshchenie, 1978. 271 s.
5. Bochkarev V. I. Gosudarstvenno-obshhestvennoe upravlenie obrazovaniem: kakim emu byt' // Pedagogika. 2001. № 2. S. 9 – 13.
6. Bochkarev V. I. Social'no-pedagogicheskie osnovy shkoly samoupravleniya : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. M., 1998. 38 s.
7. Ventsel' K. N. Novyye puti vospitaniya i obrazovaniya detej. Izd. 2-e. M.: Zemlya I fabrika. 1923. 149 s.
8. Vospitaniye shkol'nikov vo vneurochnoye vremya / pod red. L. K. Bal'yasnoy. M. : Prosveshchenie, 1980. 188 s.
9. Grebennikov I. V., Kovalenko L. V. Xrestomatiya po etike i psixologii semejnoy zhizni : ucheb. dlya starshix klassov. M. : Prosveshchenie, 1987. 271 s.
10. Epanchinceva T. A. Poisk novyx vozmozhnostej modeli obshhestvenno orientirovannogo obrazovaniya // Obshhestvenno-aktivnyye shkoly kak mexanizm razvitiya grazhdanskogo obshchestva v postkommunisticheskix stranax : sb. materialov mezhdunar. konf. Krasnoyarsk : KRMOO Centr «Sotrudnichestvo», 1999. C. 56 – 69.
11. Kalashnikov A. G. Individual'no-trudovaya shkola. 3-ye izd. M., 1924. 188 s.
12. Kapterev P. F. Novejshaya russkaya pedagogiya, ee glavneyshie idei. Napravleniya i deyateli. SPb. : Zemlya, 1914. 212 s.
13. Kovalevskiy E. P. Pervij mezhdunarodnij congress pedagogicheskoy pressy v Parizhe // Russkaya shkola. 1901. № 1. S. 49 – 54.
14. Kudryashev A. V. Iz istorii roditel'skix organizacij Rossii konca XIX – nachala XX v. // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: «Pedagogika I psixologiya». 2015. № 2 (32). S. 81 – 92.
15. Lesgaft P. F. Izbranniye pedagogicheskiye sochineniya / M. : Pedagogika, 1990. 358 s.
16. Mendelev D. I. Zavetnye misli: Polnoye izdaniye (vpervyye posle 1905 goda). M. : Misl', 1995. S. 3 – 413.
17. Mikhaylova V. M. Iz opyta sovmestnoj raboty sem'ji i shkoly v dorevolucionnoj Rossii // Novyye issledovaniya v pedagogicheskix naukah. 1974. № 9 (XXII). S. 11 – 13.

18. Nedvetskaya M. N. Vzaimodeystviye shkoli i sem'yi: ot teorii k praktike / M. N. Nedvetskaya, A. A. Ovcharova. M. : APKiPPRO, 2008. 78 s.
19. Ocherki istorii shkoli I pedagogicheskoy misli narodov SSSR. Konec XIX – nachalo XX vekov / otv. red. E. D. Dneprov. M. : Pedagogika, 1991. 445 s.
20. Pistrak M. M. Nasushchniye problem sovremennoj sovetskoj shkoli. M. : Rabotnik prosvesheniya, 1925. 189 s.
21. Rokov G. O. O roditelskih sobraniyah // Vestnik vospitaniya. 1905. № 1. S. 70 – 80.
22. Stoyunin V. Ya. Pedagogicheskiye sochineniya. SPb. : Tipografiya M. M. Stasyulevicha, 1911. 488 s.
23. Titarenko V. Ya. Sem'ya I formirovaniye lichnosti. M. : Misl', 1987. 352 s.
24. Shevelev A. N. Zemskaya deyatel'nost' v narodnom obrazovanii I eye istoricheskoye znachenie // Tradicii i sovremennost' v obrazovanii : materialy` nauch.-prakt. konf. / pod red. V. G. Onushkina. SPb. : IOV RAO, 1996. 4.1. S. 82 – 85.
25. Shul'gin V. N. Obshestvennaya rabota shkoli I programmi GUS'a. M. : Rabotnik prosveshcheniya, 1929. 51 s.

I. M. Remorenko

SOCIALLY ACTIVE PARENTS' SUPPORT AS A NECESSITY FOR EDUCATION SYSTEM PERFORMANCE: THE PAST AND PRESENT

The article deals with the historical aspect of parents' attitude to participation in the State educational policy. The scientific basis of the relationship between the family and schooling is reflected. The experience of implementing the scientific approach to socially-oriented education is presented. The forms of parental participation in the system of the State-public education administration are analyzed in this article such as parent club and parents' committee. The following issues are considered here: the impact of the school on a family and on a school student, the parents' experience in school affairs. The influence of learning on health, mental and moral development of a child is also discussed. The activity of the socially active schools and the development of a social partnership school system are described. The contradictions between the interests of the family and the State school are revealed. An important task is to discuss the need to support the family in raising their children and to involve parents into the life of the school, using not only opportunities of the school, but also of the public and labor collectives.

Key words: *the State-public education administration; education system; parents' self-government and student self-government; school co-management.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013

Н. С. Даведьянова

АКТУАЛИЗАЦИЯ ЖИЗНЕННОГО ОПЫТА СТАРШЕГО ПОКОЛЕНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

На основе краткого анализа ситуации в сфере современного образования автор обосновывает необходимость и возможность включения старшего поколения (членов ветеранских организаций) в процесс воспитания школьников. Предлагается организовать эту работу в исторически оправдавшей себя форме «Семейно-педагогического клуба».

Ключевые слова: *воспитание на основе традиционных культурных ценностей, консолидация гражданского общества в воспитании подрастающего поколения, участие ветеранов в воспитании школьников, семейно-педагогический клуб.*

В наше время мы особенно остро осознаём необходимость серьёзного отношения к духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения как основы всего будущего России. При этом нам необходимо опираться на лучшие достижения отечественной культуры, её духовно-нравственный потенциал, основу которого составляют традиционные для нашего национального менталитета черты: миролюбие, сострадание, совестливость, любовь, терпение, готовность жертвовать, помогать и прощать, трудолюбие, целомудрие, добродетель.

Для сохранения и развития этих ценностей в сознании и образе жизни современного ребёнка важно организовать адекватную школьную и социальную среду. В такой работе главным условием становится объединение усилий всех участников педагогического

процесса (учителей, школьников, родителей), а также равнодушных граждан на прочном фундаменте проверенных веками национальных культурно-исторических ценностей.

Как реализуются эти ценности в новейшей истории России? К сожалению, приходится признать, что далеко не все стратегические решения и практические шаги по модернизации системы образования привели к положительным результатам. На наш взгляд, причины подобного положения дел кроются в общем духовно-нравственном кризисе, в котором оказались многие страны западной цивилизации, а также Россия, широко распахнувшая свои государственные и культурные границы с целью построения нового, демократического и (как нам поначалу казалось) более справедливого и благополучного будущего. Система образо-

вания начала испытывать мощное давление социума, в том числе средств массовой информации, особенно – никем не контролируемого Интернета, а также влияние многочисленных зарубежных (так называемых благотворительных) фондов и организаций, занимавшихся массированным перекодированием сознания как взрослых, так и самых уязвимых граждан России – детей и подростков. В 1990-х годах в нашей стране была запущена программа «Половое воспитание российских школьников», началось повсеместное празднование «Дня святого Валентина» и сатанинского шабаша «Хеллоуин»; псевдодуховные «учителя человечества» всех мастей зазывали детей, их родителей, да и педагогов в деструктивные религиозные секты и оккультные общества. В систему образования стала внедряться псевдонаука валеология – чудовищная смесь отрывочных медицинских знаний и оккультизма, теософской эзотерики, восточных духовных практик (в частности, медитативного транса), нейролингвистического программирования, так называемой «оздоровительной системы Порфирия Иванова» и т. п.

В условиях кризиса значительная часть научно-педагогического сообщества пыталась противодействовать подобным разрушительным тенденциям. Главным аргументом в этой деятельности был принцип культуросообразности, то есть неуклонного следования нашим отечественным духовным и культурным традициям. А главным требованием – вернуть ВОСПИТАНИЕ в школу. Но прошло несколько лет, прежде чем Министерство образования начало предпринимать некото-

рые шаги для преодоления кризиса. К сожалению, сегодня ко многим нерешённым задачам духовно-нравственного воспитания прибавились новые проблемы, вызванные технократическими тенденциями и усилением бюрократической нагрузки на образование. У наших учителей, в течение нескольких лет задавленных массой формальных требований по реализации обучающих технологий, составлению отчётов и рейтинговых показателей, не остаётся сил и времени, чтобы перевести дух, вырваться из этой рутинной гонки и задумавшись поговорить с ребёнком о его проблемах, планах и мечтах, достижениях и неудачах, душевных переживаниях и духовных потребностях.

В результате прекращения систематической работы по духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения мы стали свидетелями целой лавины негативных явлений: снижение интеллектуального уровня и познавательных потребностей значительной части детей и молодёжи, их увлечение низкопробными образцами массовой культуры, рост проявлений таких форм девиантного поведения, как табакокурение, алкоголизм, наркомания, токсикомания, сквернословие, раннее начало половой жизни и половая распущенность, бродяжничество, игромания и компьютерная зависимость, агрессивность, криминальное и суицидальное поведение детей.

Что же делать? Каковы наши потенциальные возможности и ресурсы для кардинального изменения ситуации? Что касается законодательной (юридической) и концептуальной базы воспитательной деятельности, то надо отметить, что мы имеем в своём рас-

поряжении следующие важнейшие документы:

– «Закон об образовании в РФ» 2012, 2015 – 2016 гг.;

– «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», авторы – А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишко (2009);

– Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 – 2020 годы»;

– «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» – Постановление Правительства РФ от 29 мая 2015 г.

В этих документах отмечается, что приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является **развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины**. Стратегия воспитания опирается на систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьёй и своим Отечеством. Важно, что воспитание детей рассматривается как стратегический **общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств на феде-**

ральном, региональном и муниципальном уровнях.

В решении этих задач мы можем опираться на исторический опыт развития отечественного образования, свидетельствующий о том, что начиная с 60-х годов XIX века в России повсеместно возникали творческие объединения учёных, педагогов и общественных деятелей, которые занимались педагогическим просвещением родителей, что в свою очередь способствовало позитивным переменам в деле воспитания подрастающего поколения в семье и школе. Это основанные на частной инициативе такие объединения энтузиастов, как Родительский кружок в Санкт-Петербурге, семейно-педагогические кружки в Казани, Симбирске, Оренбурге, Астрахани, Нижнем Новгороде и других городах, курсы для матерей и воспитательниц, школы для матерей, в частности школа доктора Е. А. Покровского – детского врача, редактора журнала «Вестник воспитания».

В 1907 году в Москве начал свою деятельность созданный К. Н. Вентцелем «Кружок совместного воспитания и образования детей», в котором был народный детский сад, клуб городских школьников и родительский клуб. Обширная программа включала педагогический лекторий для родителей, педагогическую библиотеку и музей, кабинеты, мастерские, лаборатории. Дети, родители и учителя составили своеобразную педагогическую общину, трудовую ассоциацию, которая по замыслу К. Н. Вентцеля должна была стать местом счастья, радости и свободы, справедливости и братской любви, творчества и импровизации. К сожалению,

нию, после Октябрьского переворота 1917 года этот проект и его автора постигла печальная участь.

Надо признать, в советский период отечественная школа накопила значительный опыт в деле сотрудничества с семьёй и общественностью. Социалистический уклад жизни предполагал тесное взаимодействие всех социальных институтов, поэтому семья, школа и активисты-общественники не только испытывали потребность друг в друге, но и активно сотрудничали. Главным принципом этих взаимоотношений был принцип коллективизма – социалистической модификации принципа соборности, традиционного для российского общества. Принцип коллективизма требовал, чтобы все члены коллектива соблюдали общепринятые правила жизни, основанные на нравственных ценностях в их марксистском толковании, проявляли взаимовыручку и взаимопомощь. Среди нравственных ценностей особое место занимали идеи мирного сосуществования, борьбы за мир во всем мире, ориентации на мирное разрешение конфликтов, а также взвешивание, усвоение лучших культурных достижений своей Родины и зарубежных стран.

Как видим, в истории отечественного образования имеется замечательный и плодотворный опыт педагогических объединений детей и взрослых на принципах коллективной деятельности. При этом усвоение и развитие культуры в рамках коллективной формы жизни стало устойчивой традицией российского образования.

20 апреля 2016 года автору этих строк довелось участвовать в очередной конференции Владимирского об-

ластного отделения Российского детского фонда. Эта конференция собрала самых неравнодушных представителей старшего поколения, среди которых было много профессиональных педагогов, членов ветеранских организаций, они подводили итоги проделанной работы и вырабатывали конкретные планы дальнейшей деятельности по сохранению и развитию духовно-нравственных ценностей семьи и общества. На наш взгляд, ориентируясь на те направления воспитания, которые обозначены в современных нормативных документах, наши ветераны могут принять участие в решении таких **задач**, как поддержка семейного воспитания, содействие формированию ответственного родительства; поддержка семейных клубов, клубов по месту жительства, семейных и родительских объединений, содействующих укреплению семьи, сохранению и возрождению семейных и нравственных ценностей с учётом роли религии и традиционной культуры местных сообществ; просвещение и консультирование родителей по правовым, экономическим, медицинским, психолого-педагогическим и иным вопросам семейного воспитания; привлечение детей к участию в социально значимых познавательных, творческих, культурных, краеведческих, спортивных и благотворительных проектах, а также в волонтерском движении.

Прежде чем перейти от формулирования задач к конкретным практическим рекомендациям, вспомним, что центральным звеном современной системы образования является общеобразовательная школа, а главным вос-

питателем юношества – классный руководитель. К сожалению, сегодня далеко не все классные руководители профессионально и добросовестно выполняют даже минимальный круг своих обязанностей по воспитанию личности. Этому есть много субъективных и объективных причин, но речь не о них. Мы убеждены, что мощным **ресурсом в этой деятельности могли бы стать наши ветераны**, обладающие не только авторитетом и ценным жизненным опытом, но и разнообразными знаниями, умениями и навыками. Среди ветеранов много людей образованных, умеющих убедительно, спокойно и деликатно общаться с детьми, проникая в глубину их сердца, тревожа их совесть, пробуждая благородные помыслы. Эту работу можно организовать на принципах клубной деятельности, например в форме **семейно-педагогического клуба** на базе отдельных школьных классов. Главное – вместе с классным руководителем выработать общую платформу и стратегию воспитательной деятельности.

Стремление зажечь в детях и родителях искренний интерес к полезным видам деятельности с участием ветеранов можно реализовать в организации совместных дел по следующим направлениям.

1-е направление. Совместный досуг детей и родителей. Цель – сплочение семьи, воспитание будущего семьянина, нравственное и эстетическое воспитание на традиционных духовных ценностях.

Мероприятия:

– встречи с интересными людьми, деятелями культуры, священниками, ветеранами, героями войны и труда;

– путешествие в историю науки и мир современных научных знаний;

– посещение планетария, встречи с космонавтами и астрономами, беседы о Вселенной;

– посещение библиотек, приобщение к культурному наследию человечества;

– посещение театров с последующим обсуждением спектаклей;

– спортивные праздники, конкурсы, соревнования;

– экскурсии, турпоходы, краеведческая и экологическая работа;

– беседы и деловые игры с целью профорientации и формирования трудолюбия;

– занятия в «Детской творческой студии»;

– празднование дней рождения членов клуба;

– празднование красных дат гражданского календаря (с целью изучения и «проживания» истории Отечества);

– изучение и приобщение детей к Годовому кругу Православного календаря;

– мероприятия по профилактике различных «пагубных зависимостей».

2-е направление. Моя родословная. Цель – изучение истории рода и семьи как духовной общности и хранительницы народной культуры; патриотическое воспитание и формирование российской идентичности, воспитание чувства ответственности за сохранение традиций своего народа и своей семьи.

Мероприятия:

– встречи, огоньки, вечера по темам: «Моя родословная», «Они сражались за Родину», «Бессмертный полк», «История, традиции и современный

мир», «Герои наших дней», «В жизни всегда есть место подвигу»;

- оформление выставок и тематических альбомов о семье;

- ролевые игры и посиделки.

3-е направление. Общественная благотворительная деятельность клуба. Цель – воспитание доброты, бескорыстного служения людям, милосердия и трудолюбия; развитие коллективизма, соборности, «прививки» против бездушия и агрессивности.

Мероприятия:

- установление шефских связей с детским садом, детским домом, а также партнёрских связей с клубом по месту жительства;

- волонёрская деятельность по уборке и благоустройству территорий, ремонту игрушек и оказание иной помощи детским домам, семьям с детьми-инвалидами;

- благотворительные концерты и выставки-ярмарки для детских садов, детдомов, домов престарелых;

- помощь одноклассникам в учёбе;

- помощь на дому инвалидам, пожилым и больным людям.

4-е направление. Педагогическое просвещение родителей по общим и частным вопросам образования и семейного воспитания.

В процессе повышения педагогической культуры родителей можно использовать уже разработанное специалистами содержание, а также следующие формы и методы педагогического просвещения: лекции, беседы, консультации, конференции и пресс-конференции с участием специалистов по различным проблемам детства, деловые игры с «проблемными» и «бла-

гополучными» семьями, малые домашние педсоветы; семинары по анализу педагогических ситуаций и решению педагогических задач, встречи с интересными людьми. Такая работа, организованная на высоком профессиональном уровне, не только поможет родителям эффективно осуществлять семейное воспитание, но и будет стимулировать взрослых людей к самосовершенствованию. При этом решается важнейшая социальная задача: пробуждая в родителях чувство ответственности за благополучное развитие детей и радости за их успехи, педагоги и ветераны могут помочь многим семьям нормализовать собственную жизнь на основе духовных ценностей и социального оптимизма. Таким образом, предотвращаются дополнительные социальные проблемы в современном обществе.

Убеждены, что грамотно выстроенное сотрудничество ветеранских организаций с администрацией школ и педагогическими коллективами может принести реальную пользу делу воспитания подрастающего поколения.

А в заключение отметим, что, несмотря на духовно-нравственные проблемы в обществе и те «ловушки», которые ловко расставила глобализация, мы можем и должны, воспитывая человека, приближать его к истине, учить стыдиться и избегать греха, показать путь к нравственной и счастливой жизни, помочь стать добропорядочным гражданином, семьянином и работником, а также творческим участником позитивных социальных процессов.

Литература

1. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика : курс лекций. М. : Академия, 2004. 440 с.
2. Даведьянова Н. С. Педагогическое просвещение родителей в современной школе : Программа и тематическое планирование. Владимир, 1997. 28 с.
3. Даведьянова Н. С., Назарова М. В. Педагогические теории и технологии. Ч. 1: Теория и методика воспитания. Социальная педагогика : учеб.-метод. пособие. Владимир, 2006. 172 с.
4. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М. : Просвещение, 2009. 24 с.
5. Дереклеева Н. И. Родительские собрания. Средняя и старшая школа. 5 – 11 классы. М. : ВАКО, 2005. 256 с.
6. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Постановление Правительства РФ от 29 мая 2015 г. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 15.03.2018).

References

1. Vasil`kova Yu. V., Vasil`kova T. A. Social`naya pedagogika : kurs lekcij. M. : Akademiya, 2004. 440 s.
2. Daved`yanova N. S. Pedagogicheskoe prosveshhenie roditelej v sovremennoj shkole : Programma i tematiceskoe planirovanie. Vladimir, 1997. 28 s.
3. Daved`yanova N. S., Nazarova M. V. Pedagogicheskie teorii i texnologii. Ch. 1: Teoriya i metodika vospitaniya. Social`naya pedagogika : ucheb.-metod. posobie. Vladimir, 2006. 172 s.
4. Danilyuk A. Ya., Kondakov A. M., Tishkov V. A. Konceptiya duxovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii. M. : Prosveshhenie, 2009. 24 s.
5. Derекleeва N. I. Roditel`skie sobraniya. Srednyaya i starshaya shkola. 5 – 11 klassy`. M. : VAKO, 2005. 256 s.
6. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda. Postanovlenie Pravitel`stva RF ot 29 maya 2015 g. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (data obrashheniya: 15.03.2018).

N. S. Davedianova

**ACTUALIZATION OF LIFE EXPERIENCE OF THE OLDER GENERATION
IN EDUCATING SCHOOLCHILDREN**

On the basis of a short analysis of modern education the author proves the necessity and possibility of involving the elder generation (veterans) into the process of upbringing and educating schoolchildren. It is proposed to organize this activity in the form of a “Family-and-School Pedagogical Club”.

Key words: *upbringing and education on the basis of traditional cultural values, consolidation of civil society in educating the younger generation, participation of veterans in the process of educating schoolchildren, “Family-and-school pedagogical club”.*

УЧЕБНАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

В статье рассматривается история становления и развития понятий «исследовательское» и «проектное» обучение. Описываются особенности реализации проектной технологии в российской школе. Обсуждаются и уточняются понятия «учебно-исследовательская» и «проектная» работа школьника. Суть разногласий в трактовке данных понятий определяется применительно к категории «творчество». Разграничение «учебных исследований» и «учебных проектов» предлагается через понятие науки как деятельности с целью получения нового знания. Обсуждается проблема классификации исследовательских работ учащихся. Сформулированы условия успешности исследовательской деятельности школьников. На анализе многолетнего опыта проведения региональной естественнонаучной конференции школьников «Школа юного исследователя» сделан вывод о необходимости модернизации существующей системы научных конкурсов и повышения исследовательской и проектной культуры молодых педагогов.

Ключевые слова: исследование, исследовательская деятельность школьников, учебно-исследовательская работа, проект.

В отечественном образовании проблема многозначности базовых понятий особую остроту получила в начале XXI века. Основными причинами принято считать активное вхождение в мировое образовательное пространство и становление нового педагогического мышления. В наши дни острота педагогического разномыслия педагогической наукой и образовательной практикой осознается в разной степени. В теоретическом знании сложился новый педагогический язык, определилось содержательное наполнение большинства понятий и терминов, ориентированных на международное образование. В образовательной практике ситуация значительно сложнее.

Как правило, в учебном процессе школы, учреждений дополнительного образования, а особенно в педагогическом сознании практиков сохраняются психологические барьеры и сопротивление расширенному толкованию классических для дидактики понятий.

Цель данной статьи – показать, что с введением в примерных образовательных программах к ФГОС основного и среднего общего образования понятий «учебная исследовательская» и «проектная» деятельность возникла необходимость обсуждения и уточнения этих понятий.

Исследование – процесс поиска неизвестного, выработки новых знаний, один из видов познавательной де-

тельности человека. Исследовательская деятельность учащихся может быть на этой основе определена как творческий процесс совместной деятельности двух (или более) субъектов по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется обмен культурными смыслами и ценностями, переживаниями, способами деятельности, результатом которого является формирование мировоззрения. Она предполагает наличие основных этапов, характерных для научного исследования. Научное исследование, и учебное исследование в том числе, должно отвечать требованиям объективности, воспроизводимости, доказательности и точности.

В середине XX века появился и стал использоваться преимущественно в педагогической психологии термин «исследовательское обучение». В педагогике нашего времени представлено несколько технологий обучения, способствующих развитию исследовательского потенциала школьников: личностно-ориентированная технология, метод проектов, проблемное обучение и др. Авторы этих технологий понимают исследование как творческий процесс познания мира и себя, воспринимают процесс обучения как субъект-субъектное взаимодействие, сотрудничество более опытного человека с менее опытным.

Понятие «проект» вошло в педагогику в начале XX века с технологиями дальтон-плана Элен Паркхерст и метода проектов Уильяма Киллпатрика. Обе технологии были разработаны в США и имели одинаковое педагогическое обоснование. С переводом в 1923 году на русский язык книги Эвелины

Дьюи «Дальтонский лабораторный план» начались попытки внедрения дальтон-плана в российских школах. В этот же период в отечественной педагогике была разработана и собственная концепция проектного обучения, во многом схожая с дальтон-планом и получившая название студийной системы. Все данные педагогические технологии предполагали реформу классно-урочной системы и активное использование «лабораторного метода» обучения. При этом более правильным было бы назвать эти методы «подрядными», а не «проектными», так как в их основе лежит не разработка учеником проекта как такового, а выполнение «подряда» – программы на месяц в форме задания, которое каждый ученик получал у преподавателя по всем обязательным предметам и о выполнении которого отчитывался на итоговой конференции.

Реализация новой технологии преподавания в российской школе требовала научного обоснования. Сложилось несколько научных школ, предлагавших или сочетание традиционных учебных курсов с методом проектов, или полную замену урочной системы технологиями свободного обучения. Наибольший интерес представляют для нашего времени дискуссии о сущности проектного обучения.

Так, например, пропагандист исследовательского метода обучения в СССР И. Ф. Свадковский [1, с. 97] предлагал считать проектной только такую деятельность, которая направлена на изменение среды или решение теоретической проблемы. И. Ф. Свадковский сформулировал следующие подходы к применению проектной технологии в обучении:

– проект должен иметь практическую значимость: «Силы ребенка невелики – пусть невелики будут и его дела, но пусть это будут все-таки полезные дела... Плодом работы учеников над проектом должно быть какое-то осязательное достижение не только для них самих, но и для окружающих. Характернейший признак проекта – его результат, который и манит к себе ученика, возбуждая его деятельность, интерес, внимание, упорство в работе»;

– задание должно быть понятно ребенку и продиктовано его интересом – только такой проект имеет педагогическую ценность;

– проект – это комплекс знаний и навыков в связи с полезным делом, он должен способствовать активному изучению окружающей жизни.

«Нам нет нужды обманывать себя иллюзиями и называть проектом упражнения по чистописанию или чтение, хотя бы и сознательное и целенаправленное, – для нас важнее другое: чтобы возможно большую часть школьной работы перевести на действительные проекты, где имели бы смысл и выбор, и планирование, и критика проекта, и возможно меньше заниматься упражнениями, не имеющими отношения к выполнению проекта», – писал И. Ф. Сладковский.

Проект (от лат. *projectus* – выдающийся вперед) – замысел, план предполагаемого или возможного объекта или состояния. Проект всегда решает какую-либо практическую проблему, это его принципиальное отличие от исследования, цель которого – получение нового знания.

Сегодня проект, исследовательская деятельность, сократическая беседа,

дискуссия рассматриваются как активные методы обучения. В примерных образовательных программах основного [2] и среднего общего [3] образования, принятых решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, включение детей в учебно-исследовательскую и проектную деятельность рассматривается как один из путей формирования универсальных учебных действий. Участие в данной деятельности – это прежде всего дань ведущему в теории и практике российского образования деятельностному подходу.

Включение учащихся в исследовательскую и проектную деятельность содержит ряд особенностей:

1) данные виды деятельности должны быть организованы таким образом, чтобы учащиеся могли реализовать свои потребности в общении со значимыми, референтными группами одноклассников, учителей. Составляя разнообразные отношения в процессе целенаправленной, поисковой, творческой и продуктивной деятельности, обучающиеся овладевают способностью переходить от одного вида общения к другому, приобретают навыки индивидуальной самостоятельной работы и сотрудничества в коллективе;

2) создание учебно-исследовательских и проектных работ дает возможность сочетать разнообразные виды познавательной деятельности, в которых могут быть востребованы практически любые способности школьников, реализованы личные интересы к тому или иному виду деятельности [4].

В качестве направлений для реализации учебно-исследовательской и проектной деятельности выделяются

следующие: исследовательское, инженерное, прикладное, информационное, социальное, игровое и творческое. Для старшеклассников предлагается бизнес-проектирование.

Особенностью учебно-исследовательской деятельности, по мнению разработчиков программ, является «приращение» в компетенциях обучающегося, а ее ценность – в возможности учащихся взглянуть на различные проблемы с позиции ученых, занимающихся научным исследованием. Учебно-исследовательская работа рассматривается как урочная (проблемные уроки, семинары, практические и лабораторные занятия) и внеурочная деятельность учащихся (научно-исследовательская и реферативная работа, интеллектуальные марафоны, конференции).

Согласно примерной программе формы организации учебно-исследовательской деятельности на уроках могут быть следующими: урок-исследование, урок-лаборатория, урок – творческий отчет, урок изобретательства, урок «Удивительное рядом», урок – рассказ об ученых, урок – защита исследовательских проектов, урок-экспертиза, урок «Патент на открытие», урок открытых мыслей; учебный эксперимент; домашнее задание исследовательского характера.

Во внеурочное время предлагается использовать следующие формы организации учебно-исследовательской деятельности: исследовательская практика; образовательные экспедиции – походы, поездки, экскурсии с образовательными целями, программой деятельности и продуманными формами контроля; факультативные занятия,

предполагающие углубленное изучение предмета; ученическое научно-исследовательское общество; участие в олимпиадах, конкурсах, конференциях, предметных неделях, интеллектуальных марафонах.

На наш взгляд, далеко не все предложенные формы можно отнести к учебно-исследовательской деятельности. Олимпиады – самостоятельный вид интеллектуальных конкурсов, не имеющий с учебно-исследовательской деятельностью ничего общего так же, как и факультативы для углубленного изучения предметов. Как правило, они готовят школьников к участию в олимпиадах, но не к учебно-исследовательской деятельности. Предметные недели, интеллектуальные марафоны могут не включать исследовательской составляющей.

Специфика проектной деятельности связывается с получением практического результата, обеспечивающего решение прикладной задачи и имеющего конкретное выражение. Проектная деятельность рассматривается с нескольких сторон: продукт как материализованный результат, процесс как работа по выполнению проекта, защита проекта как иллюстрация образовательного достижения обучающегося. Защита итогового индивидуального проекта обозначена как основная процедура итоговой оценки достижения метапредметных результатов. Проекты по преобладающему виду деятельности делятся на следующие виды: информационный, исследовательский, творческий, социальный, прикладной, игровой, инновационный, для старшеклассников выделяется бизнес-проект. При этом в качестве результата (про-

дукта) проекта предлагается рассматривать такие виды работ, как: а) письменная работа (эссе, реферат, аналитические, обзорные материалы, отчеты о проведенных исследованиях, стендовый доклад и др.); б) художественная творческая работа (в области литературы, музыки, изобразительного искусства, экранных искусств), представленная в виде прозаического или стихотворного произведения, инсценировки, художественной декламации, исполнения музыкального произведения, компьютерной анимации и др.; в) материальный объект, макет, иное конструкторское изделие; г) отчетные материалы по социальному проекту, которые могут включать как тексты, так и мультимедийные продукты.

Таким образом, в примерной образовательной программе к ФГОС основного общего образования учебные исследовательская и проектная деятельность принципиально различаются. Однако в тексте этой же программы есть понятия «исследовательский проект» или «проектно-исследовательская работа» школьников. В программе среднего общего образования более детально рассмотрен процесс защиты проекта как представление проектной идеи или реализованного проекта. И вновь появляются термины «исследовательский проект», «учебно-исследовательский проект», «проектно-исследовательская деятельность».

В реальной научной деятельности термин «научный проект» широко употребляется, например, гранты в «большой науке» выдаются именно под исследовательские проекты. Ученые работают в рамках исследовательских программ, а заявки на финанси-

рование пишут в виде проектов. Таким образом, исследовательский проект в науке чаще понимается как форма подачи заявки на финансирование. Представление об исследовательском проекте в педагогической практике получило другое содержательное наполнение, поэтому в системе требований к ученическим исследованиям и ученическим проектам возникли разногласия. Суть этих разногласий, по нашему мнению, определяется психологическими барьерами при обращении к категории «творчество», когда творчеством называется любой вид деятельности или только ее отдельные виды.

Например, исследовательскую и проектную деятельность А. В. Леонтович предлагает рассматривать как основные направления, определяющие содержание научно-практического образования. Таким образом, проектные работы школьников, целью которых является описание и достижение заранее спланированного результата, выделяются в отдельную область творческой работы. А. И. Савенков, напротив, считает, что проектирование нельзя считать творчеством в полной мере, это «творчество по плану в определенных контролируемых рамках», в то время как исследование – «путь настоящих творцов» [5, с. 233].

Разработка собственного варианта решения проблемы при выполнении проекта проходит в несколько этапов: стратегический – выбор наиболее приемлемого метода решения проблемы с учетом эффективности и посильности; исследовательский – изучение возможности создания продукта выбранными методами; тактический – обсуждение приемов решения проблемы. Та-

ким образом, кроме проектирования, моделирования и макетирования такая деятельность включает исследовательский этап, подтверждающий возможность создания продукта. Подчас создание проекта требует не меньше знаний, исследовательских умений, экспериментов, чем при исследовании какой-либо проблемы. «Ученые изучают то, что уже есть; инженеры создают то, чего никогда не было», – утверждал А. Эйнштейн.

Работа над проектом создает условия для развития у детей способности видеть собственную цель, соотносить поставленную цель и условия ее достижения, строить программу действий в соответствии с собственными возможностями, правильно распределять время, анализировать действия, рассматривать проблему с разных точек зрения, презентовать результаты своего труда, различать виды ответственности при групповой работе.

В то же время нельзя вводить ребенка в заблуждение относительно целей и результатов выполняемой работы. Учитывая частое смешение этих двух видов творческой работы учащихся в практике исследовательской деятельности, мы видим необходимость четкого их разграничения как на этапе подготовки и выполнения работы, так и при ее защите. Когда школьник выполняет работу, которую называют «исследовательским проектом», то внешние требования к этой работе формируются как со стороны исследовательских, так и со стороны проектных норм деятельности, которые по сути разные. В проекте всегда присутствует такая жанровая характеристика, как социальная значимость, а в иссле-

дованиях значимость возникает как следствие в момент применения знаний, а это не является законом жанра.

Следующей обязательной характеристикой проекта является определение целевой аудитории: «Для кого мы делаем проект?» и вида продукта, который мы должны получить в результате реализации проекта. Еще одна характерная черта проекта – пооперационная разработка, то есть перечень конкретных действий с указанием выходов, сроков и ответственных. Результатом реализации проекта – это всегда «продукт». Таким образом, проект требует более четкого и строгого соблюдения жанровых требований.

В ходе проведения учебно-исследовательской работы важно, чтобы школьник принял и осознал способы получения знания, характерные для научного исследования в целом: обоснование актуальности темы, формулировка научной проблемы, генерирование гипотез возможных путей решения данной проблемы, определение цели работы, объекта и предмета исследования, формулировка задач, определение научных методов, проведение исследования и объяснение полученных результатов, обсуждение возможных путей проверки и опровержения предлагаемой идеи, то есть проведение рассуждений для продолжения работы другими исследователями. Только тогда результатом проведения исследования станут новые знания.

Основа разграничения «учебных исследований» и «учебных проектов» заложена в самом понятии науки как деятельности с целью получения нового знания. Это знание может быть «объективно новым» (новым для всех)

или субъективно новым (новым для самих школьников, его открывающих). В ходе исследования открываются знания, а в ходе реализации проекта создается объект с заданными качествами – инженерные конструкции, приборы, новые материалы, технологии. В ходе реализации социальных проектов создаются социальные эффекты. Таким образом, работу школьника можно отнести к учебным проектам, если она касается осуществления проектных замыслов инженерного, технологического и другого характера.

Проектом не может быть написание реферата, подготовка сообщения или презентации, так как реферат, статья, монография, доклад и так далее – это лишь форма оформления и предъявления публике полученных знаний. Проектом не может быть опыт или эксперимент, являющиеся исследовательскими процедурами. Проектом не является и построенная школьником летающая модель самолета, если она создавалась по чертежам. Проектом подобная деятельность становится только тогда, когда школьник усовершенствует эту модель в рамках сформулированного самому себе технического задания – «хочу, чтобы моя модель летела быстрее, чем построенная по известным чертежам».

Следующей содержательной проблемой самостоятельной творческой деятельности школьников является классификация исследовательских работ учащихся. На практике нет четкого соотношения типов работ школьников, подчас они смешиваются или подменяются друг другом, что обусловлено отсутствием единой научной формулировки понятий.

Исследования делят на теоретические, цель которых – новое знание о мире, и прикладные, направленные на изучение возможностей применять знания. В зависимости от применяемых методов исследования самостоятельные творческие работы школьников можно представить как теоретические и эмпирические. Наряду с ними в исследовательской деятельности школьников часто выделяются как самостоятельные виды работ фантастические исследования, в основе которых разработка несуществующих, фантастических объектов и явлений и натуралистические описательные работы, требующие проведения наблюдения и описания явления по определенной методике с фиксацией результата. При этом описательные работы не предполагают выдвижения гипотез и попыток интерпретации результата. На наш взгляд, выделение таких типов исследовательских работ школьников неверно, так как противоречит самому понятию исследовательской деятельности, которая связана с решением творческих задач характерными для науки способами. Целесообразнее отнести данные виды работ к процессу обучения школьников методике исследовательской деятельности, его этапам, знакомящих учащихся с отдельными элементами структуры научного исследования. Сюда же, на наш взгляд, необходимо отнести и реферативные работы, содержание которых – это сбор и представление информации по избранной теме; а также экспериментальные работы, содержанием которых является постановка эксперимента с заранее известным результатом в иллюстративных целях.

К исследовательским можно отнести лишь работы, содержащие выводы о характере исследования явления на основе собранных и обработанных данных. Например, работа «Исследование скорости протекания реакций» может служить примером учебной экспериментальной работы, а тема «Исследование динамики турбулентной области в однородной жидкости» демонстрирует пример исследовательской работы.

Наша многолетняя практика организации и руководства исследовательской работой школьников позволяет предложить следующие условия ее успешности: исследовательский характер, самостоятельное выполнение, грамотное оформление и представление работы. Элементы научного исследования: новые факты, подкрепляющие известные положения, или новое освещение уже известных фактов, обобщение или систематизация материалов в свете рассматриваемой проблемы. В этом важнейшее отличие научно-исследовательской работы от информационного доклада и реферата. При этом главным требованием к исследовательской работе школьника становится самостоятельность при проведении исследования. «Школьник понимает физический опыт только тогда хорошо, когда делает его сам. Но еще лучше он понимает его, если сам делает прибор для эксперимента. ... При конструировании прибора надо обратить внимание на выявление творческих способностей детей, давать им максимальную возможность проявить свои изобретательские склонности, хотя бы и в мелочах. Гораздо лучше прибор, который построен кустарно, са-

мыми простыми средствами, но остроумно и самостоятельно, чем точная и аккуратная копия из курса физики, сделанная тем же учеником» (П. Л. Капица [6]). В этом ценность самостоятельной исследовательской деятельности для школьников.

Понимание структуры исследования и проекта способствует осознанию школьником требований, предъявляемых к исследовательской деятельности, методов научного познания и условий их применения, пониманию своих наклонностей и стремлений.

Большинство «исследовательских проектов», выполняемых школьниками, на самом деле – «учебные исследования». При этом в школах реализуется множество социальных проектов, и это действительно проекты, а предметных проектов очень мало. Анализируя результаты проведения региональной естественно-научной конференции школьников «Школа юного исследователя» в течение двенадцати лет, приходится констатировать факт низкого уровня значительного количества школьных исследовательских работ. На конференции работают секции физики, астрономии и астрофизики, биофизики и общей биологии, химии, прикладной информатики и математики. Как ни удивительно, но самым распространенным методом учебно-исследовательской работы, кроме анализа литературы по теме, является социологический опрос, и это на конференции, где нет гуманитарных секций. Социологический опрос является часто основным, а в ряде случаев и единственным методом исследования в школьных работах по химии, астрономии, биологии. Создается впечатление,

что в школьных научных работах представление результатов не считается обязательным. Можно выделить следующие часто встречающиеся недостатки учебно-исследовательских работ школьников: отсутствие собственного исследования; отсутствие анализа полученных данных, сравнения их с имеющимися в литературе, определения границ и условий достоверности полученных результатов; несогласованность выводов и решавшихся задач; преобладание в литературных источниках информации по теме из интернет-источников информационного характера, в том числе Википедии; отсутствие собственной творческой переработки информации из литературных и интернет-источников, то есть плагиат без ссылок на источник информации; небрежное изложение и оформление работ.

Многолетний опыт организации и проведения региональной естественно-научной конференции школьников «Школа юного исследователя» показывает, что в 90 % случаев работы, которые предоставляются для рассмотрения, являются реферативными. Строятся они по простой схеме: берем много информации, желательно из разных источников, компилируем, прочитываем, а порой и без прочитывания, отправляем на конференцию. Но проблема в том, что это не исследование и не проект, и даже не реферат – это списанная, не понятая автором и не содержащая структуры работа. Исследования же присутствуют лишь в незначительной части работ.

Данная печальная ситуация с исследовательской работой учащихся в школах по сути следствие системы

обучения педагогов, а также организации системы городских научных обществ учащихся (НОУ). Основным требованием при подготовке работ на городское НОУ выступает объем, то есть работа, в которой изложены основные результаты исследования, должна быть не менее 15 страниц. А если вся самостоятельная работа состоит из одной страницы? Тогда необходимо искусственно увеличивать объем, добавлять информацию, которая не соответствует заявленной теме, вставлять историческую справку. Такая же ситуация складывается и при докладе на конференции: автор представляет не собственное исследование, а рассказывает историческую справку, и лишь когда время доклада завершается, переходит к собственному исследованию. Формируется следующая позиция руководителей и самих школьников: поскольку на городском НОУ требуется так, значит, такую работу можно представить и на другие конференции. В результате хорошие работы не могут быть оценены по достоинству, потому что невозможно выделить само исследование среди ненужного текста.

Один из выводов, который можно сделать: налицо несовершенство системы научных обществ учащихся в качестве формы презентации школьниками результатов исследования. Следует подвергнуть критике и систему отбора работ на заключительный этап конкурса, которая допускает возможность присутствия, не соответствующих требованиям ни исследования, ни проекта работ, они лишь представляют собой плагиат статьи или параграфа учебника. Докладчик уверенно представляет работу, так как руко-

водитель сказал, что работа хорошая и нечего бояться. На отборочном этапе собирается жюри, состоящее из учителей школ района, где проходит отбор, но когда работа поступает на другие конференции, то она оказывается вне конкурса или просто не допускается к участию, так как представляет собой чужое исследование.

Основная сложность в подготовке работы на конференцию – это взаимодействие руководителя и ученика. Руководитель должен уметь проводить исследование или проект, четко представлять себе необходимые этапы, чтобы результатом деятельности стал продукт, который представляет законченную мысль.

Для того чтобы добиться нужного результата, необходимо самому участвовать в данной деятельности. Анализ учебных программ разных специальностей педагогического университета показал, что специализированной подготовки, специализированного курса по проведению исследований просто нет. Это дополнительные часы, которые можно потратить на организацию внеклассной работы. Только в программе универсального бакалавриата на 2016/2017 учебный год появился курс «Основы научно-исследовательской деятельности». До этого все сводилось к тому, что постигать мастерство исследовательской деятельности приходилось в рамках написания курсовой работы, на которую преподавателю отводится на одного студента два часа, и в рамках квалификационной выпускной работы, где отводится десять часов на одного студента. За два часа работы со студентом удастся только определить ему тему и набросать план,

а в конце один раз прочитать его «опус» и с замечаниями отправить на доработку. Далее только защита. А по существу, именно при выполнении курсовой работы необходимо закладывать у будущего педагога основы научного руководства исследовательской деятельностью учащегося. Постановка проблемы, формулирование задач, написание выводов – все это необходимо прорабатывать со студентом. По итогам работы студента получаем простой результат: переписали несколько страниц книги, методички и это называется курсовой работой. Аналогично пишутся следующие курсовые работы, а далее таким же образом пишется выпускная квалификационная работа, то есть в результате выпускник не владеет основами научно-исследовательской деятельности.

Навыки написания проекта появляются, так как чаще всего в качестве выпускной работы выполняется проект. Задача ставится таким образом, что в итоге должен быть создан продукт, который можно посмотреть на компьютере (страница сайта, программа, курс для дистанционного обучения, интерактивная презентация, но никак не формулы, расчеты, рекомендации). Следовательно, студентом ставится задача с заранее известным результатом. Работа минимально должна содержать анализ, проработку проблемы. Необходимо, во-первых, название, которое должно носить исследовательский характер, во-вторых, объем должен быть не менее пятидесяти страниц, список литературы включать двадцать пять источников. В итоге начинается подтягивание работы под требования, а результат работы никому не

интересен. Поэтому выпускник вуза не готов к исследовательской работе и, следовательно, не готов быть руководителем исследовательской работы учащегося.

Отсутствие руководства работой – это основная проблема при подготовке учебного исследования или проекта. Конечно, руководители работ школьников отмечают: «сидели, что-то придумывали», но пока не пройдешь от начала до конца школу подготовки исследователя, сам никогда не будешь исследователем.

Подготовка руководителя-исследователя должна происходить на студенческой скамье. Примером для студента служат преподаватели, которые проводят исследования и умеют о них рассказать. А часто на лекциях преподаватель читает текст книги, во всем соглашается с автором, не строит гипотез, не имеет своего мнения на проблему. Это приводит к тому, что выпускник в работе поступает аналогично. Для должной подготовки руководителей исследовательской и проектной деятельности необходимо вводить курс по организации исследовательской работы (методы, особенности, сложности выполнения курсовой работы как исследовательской; не компиляция литературы, а поиск собственного решения задачи, которая возможно уже решена на данный момент), обеспечивать четкое руководство данной работой со стороны преподавателя, а для этого должно быть желание и умение самого преподавателя проводить исследовательскую работу. Подтверждением того, что студент-исследователь готов к работе, будут подготовка ученика к НОУ или иной конференции школьников.

Другой проблемой, влияющей на качество школьных исследовательских работ, является уровень и качество экспертной оценки. Практика показала пример: работа ученицы, представляющая небольшое исследование в области электродинамики, проигрывает при отборе работе, содержащей историческую справку об ученом-физике. Следовательно, подготовка исследования – это сложная работа, но и в жюри по отбору работ должны быть исследователи, а не те, кто оценивает красивую презентацию.

Учителя школ и преподаватели вузов воспринимаются школьниками как трансляторы знаний, а представители науки – как носители исследовательской культуры, что наглядно проявляется в отношении школьников к различным конференциям и конкурсам. Чувство принадлежности к научному миру, общение и признание представителями «настоящей, большой» науки позволяют подростку увидеть свою дорогу в этом мире. Поэтому объективной необходимостью становится проведение различных конференций и конкурсов высокого уровня, на которых учащиеся могут представить результаты своих исследований и проектной работы, получить профессиональную оценку и советы, пообщаться по поводу своего исследования с заинтересованными референтными людьми. Такие конференции способствуют повышению исследовательской культуры школьных учителей, задают планку уровня школьных работ, способствуют установлению контактов между учителями – руководителями исследовательских работ школьников, между учителями и учеными, дают

возможность дальнейшего развития интересных идей, то есть создают заинтересованное сообщество с высоким уровнем исследовательской культуры.

Подведем итоги:

Учебно-исследовательская деятельность – это особая форма обучения и организации деятельности учащихся, предполагающая решение учениками исследовательской задачи, итог которой предварительно неизвестен. Обязательным условием успешности такого вида учебной деятельности является прохождение основных этапов, характерных для научного исследования. Проектная деятельность – это самостоятельная деятельность ученика или группы учащихся, предполагающая последовательное осуществление этапов проектирования и получение продукта, его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

Основное отличие учебно-исследовательской от проектной деятельности состоит в том, что результат исследовательской деятельности заранее неизвестен. Основная задача при выполнении данного вида деятельности – объяснение того, что получилось, и сопоставление с известными результатами.

Качество учебно-исследовательской и проектной работы школьников определяется организационной и психологической готовностью школьников. Важное условие такой готовности – уровень подготовки педагогов. Работа в рамках ФГОС нового поколения требует не только пересмотра содержания подготовки будущих учителей, но и структурное изменение организации обучения. Студент педагогического вуза должен овладеть не только предметными знаниями и методикой преподавания

предмета, но и пройти школу исследователя, чтобы стать в дальнейшем наставником для юных экспериментаторов. Необходимо повысить качество подготовки курсовых и дипломных работ, предъявляя к ним требования научного исследования.

Поскольку участие обучающихся в учебно-исследовательской или проектной деятельности стало одним из требований ФГОС ООО, постольку помимо методики преподавания предмета студенты педагогических специальностей должны осваивать и методику учебно-исследовательской и проектной деятельности. Требования стандартов должны быть обеспечены подготовленными квалифицированными кадрами для их реализации. Низкий профессиональный уровень педагогов в данной области ведет к дискредитации самой идеи учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся.

Учебно-исследовательская и проектная работа учащихся – это формы организации обучения, результатами которых целесообразно считать не столько расширение предметных знаний, сколько интеллектуальное, личностное развитие учащихся, повышение их компетентности в выбранной для исследования или проекта сфере, формирование умения работать самостоятельно и в коллективе, понимание смысла творческой исследовательской и проектной деятельности. Поэтому выполнение данных видов деятельности имеет смысл лишь при привлечении к их осуществлению и оценке людей, профессионально «включенных» в данную деятельность, то есть ученых, инженеров, конструкторов, руководителей социальных проектов.

Литература

1. Свадковский И. Ф. Дальтон-план в применении к советской школе. Изд. 2-е. М. : Государственное изд-во Главполитпросвет, 1926. 155 с.
2. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 08.04.2015 № 1/15) (ред. от 28.10.2015) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_282455 (дата обращения: 25.01.2018).
3. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию от 28 июня 2016 г. № 2/16-з) [Электронный ресурс] // Реестр примерных основных общеобразовательных программ / Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya> (дата обращения: 25.01.2018).
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. М. : Просвещение, 2011.
5. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М. : Осъ-89, 2006. 480 с.
6. Все простое – правда... Афоризмы и размышления П. Л. Капицы / сост. П. Е. Рубинин. М. : Изд-во Моск. физ.-тех. ин-та, 1994. 152 с.

References

1. Svadkovskij I. F. Dal`ton-plan v primenenii k sovetskoj shkole. Izd. 2-e. M. : Gosudarstvennoe izd-vo Glavpolitprosvet, 1926. 155 s.
2. Primernaya osnovnaya obrazovatel`naya programma osnovnogo obshhego obrazovaniya (odobrena resheniem federal`nogo uchebno-metodicheskogo ob`edineniya po obshhemu obrazovaniyu ot 08.04.2015 № 1/15) (red. ot 28.10.2015) [E`lektronny`j resurs] // Konsul`tantPlyus. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_282455 (data obrashheniya: 25.01.2018).
3. Primernaya osnovnaya obrazovatel`naya programma srednego obshhego obrazovaniya (odobrena resheniem federal`nogo uchebno-metodicheskogo ob`edineniya po obshhemu obrazovaniyu ot 28 iyunya 2016 g. № 2/16-z) [E`lektronny`j resurs] // Reestr primerny`x osnovny`x obshheobrazovatel`ny`x program / Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii. URL: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshhego-obrazovaniya> (data obrashheniya: 25.01.2018).
4. Primernaya osnovnaya obrazovatel`naya programma obrazovatel`nogo uchrezhdeniya. Osnovnaya shkola / sost. E. S. Savinov. M. : Prosveshhenie, 2011.
5. Savenkov A. I. Psixologicheskie osnovy` issledovatel`skogo podxoda k obucheniyu. M. : Os`-89, 2006. 480 s.
6. Vse prostoe – pravda... Aforizmy` i razmy`shleniya P. L. Kapicy / sost. P. E. Rubinin. M. : Izd-vo Mosk. fiz.-tex. in-ta, 1994. 152 s.

A. I. Ermilin, E. V. Ermilina, N. I. Lapin

**EDUCATIONAL RESEARCH ACTIVITY AND PROJECT ACTIVITY
OF SCHOOLCHILDREN: THEORY AND PRACTICE**

The article deals with the history of formation and development of concepts "research" and "project" training. Features of the implementation of project technology in the Russian school are described. The concepts of schoolchildren's "educational-research" and "project" work are discussed and clarified. The essence of disagreements in the interpretation of these concepts is defined in relation to the category "creativity". The distinction between "educational research" and "educational projects" offers through the concept of science as an activity with the aim of obtaining new knowledge. The problem of classification of schoolchildren's research works is discussed. The conditions for the success of schoolchildren's research activities are formulated. Based on the analysis of many years' experience in organizing of the regional natural-science schoolchildren's conference "The School of Young Researcher" a conclusion about the necessity of modernization of the existing system of scientific competitions and the necessity of improvement of young teachers' research and project culture is made.

Key words: *research, research activity of schoolchildren, educational and research work, project.*

УДК 37.017.925

Л. Х. Урсова

**ЭТНОРЕЛЯТИВИСТСКИЙ ПОДХОД КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ
СПОСОБ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ
СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

Данное исследование позволяет идентифицировать педагогические условия воспитания молодежи на основе прогрессивных национальных традиций. Выявлены особенности гуманного развития подростков, выделены критерии детского развития человечности, обоснованы педагогические условия, необходимые и достаточные для воспитания подросткового поколения на основе прогрессивных национальных традиций. Материалы исследования могут быть полезны для школьных учителей, инструкторов, преподавателей и работников образования.

Ключевые слова: *национальные гуманистические традиции, воспитание человечности, уровень воспитания гуманности, подросток, критерий развития, педагогические условия.*

Традиции и образовательный опыт старших поколений в воспитании молодежи всегда имели особое значение. Сохранение прогрессивного наследия прошлого, его переосмысление, разви-

тие и обогащение новыми ценностями, формирование способностей молодого поколения осваивать и реализовывать гуманистическую сущность традиций в новых условиях — все это имеет исклю-

чительную ценность для гуманного воспитания человека и развития цивилизованного общества, в котором не должны проявлять себя акты агрессии, насилия, запугивания и силы.

Этнорелятивистский подход в процессе нравственного воспитания современной молодежи особенно необходим в контексте многонационального сообщества, в котором сейчас находятся практически все крупные страны [2]. Способность людей жить в поликультурном и быстро меняющемся мире во многом зависит не только от системы воспитания, но и системы образования. Мультикультурное образование и способность создавать многокультурные общества взаимозависимы, это то, что трансформирует многокультурное образование в отдельную дисциплину и составляет суть мультикультурной деятельности. Цель данной статьи – исследование эффективности использования национальных обычаев и традиций в развитии уровня гуманности среди современной молодежи. Создание образовательной концепции, основанной на этнорелятивистском подходе как эффективном способе нравственного воспитания современной молодежи, будет содействовать равным образовательным возможностям для молодежи из разных расовых, этнических, социальных классов и культурных групп.

Исследуя выделенную проблему, мы изучили фонд философской, научной и педагогической литературы по традиционной гуманистической направленности. Методом наблюдений и экстраполяции обобщили исторические и этнопедагогические факты и концепции, способствовавшие анализу результатов деятельности и по-

ведения учащихся-подростков, изучили и систематизировали работу образовательных учреждений, имеющих опыт в гуманистическом воспитании школьников и использовании прогрессивных национальных традиции в процессе обучения.

Основным педагогическим условием и методом использования национальных традиций в воспитании детей школьного возраста является их систематическое обогащение знаниями о национальных гуманистических традициях как установленных межличностных отношениях, соответствующих интересам социума и личности; обеспечение участия школьников в деятельности, основанной на национальных традициях; развитие на этой основе соответствующих традиций школьного коллектива как определенной системы установленных гуманистических отношений; включение национальных гуманистических традиций в единый образовательный процесс, организованный школой, семьей и общественностью.

Мы исходили из такой эмпирической конструкции – сравнение прогресса и трудностей ребенка не с опытом других детей (в том числе сверстников), а с его личным опытом.

Гуманистические традиции возникли с человечеством. На протяжении всей истории представители различных народов вложили разнообразные философские концепции в свое этническое содержание. Гуманность как подсознание и готовность уважать достоинство и права каждого человека входила в основу каждой этнической системы.

На основе проведенного анализа аргументирована необходимость разра-

ботки определенной концепции, отражающей характеристики и проявления гуманности в поведении человека, его деятельности и в процессе общения с другими людьми. Эта концепция учитывается в педагогической литературе под названием «человечность».

Человечность – это органическое единство этических взглядов, чувств и действий, определенное отношение личности к другим людям, соответствующее его мировоззрению, которое характеризуется двумя наиболее важными признаками: это проявление уважения к личности и забота о человеке. Выделяя только эти два признака человечности, мы признаем, что данная концепция не должна использоваться для определения сущности этого социально-психологического качества в процессе анализа. Если говорить о человечности как о личностном критерии, то она предполагает наличие таких качеств, как чувственность, отзывчивость, симпатия, доброта, стремление к взаимной помощи. Проявление уважения достоинства человека уже предполагает понимание ценности человека как личности, признание равенства между людьми, рассмотрение мнения людей, их желаний, настроений и т. д. Оба указанных знака в их органическом единстве создают идейное содержание человечности.

Человечность как личное качество членов социума отражает отношения, присущие этому обществу. Эти отношения создают объективную основу для развития взаимной ответственности людей, взаимопомощи и сотрудничества. Молодое поколение развивает человечность под влиянием всех аспектов общественной жизни. Каждая нация и

этническая группа богата своими гуманистическими традициями. Гуманистический потенциал воспитания национальных традиций, к сожалению, последние десятилетия свидетельствует о том, что изначально национальные традиции потеряны. В урбанизированной культуре ясно, что этническая лепта постепенно вымещается Интернетом, компьютером, СМИ, книгами, телевидением и т. д.

Моральная и духовная атмосфера в обществе сейчас довольно сложна. Ведь это глобальная проблема. Идеи добрых, человеческих, уважительных отношений к старшему поколению, бережное отношение к мудрости и опыту предков были заменены «педагогикой событий» для детей и занимательной обязательной системой трудового образования, способствующих развитию у школьников пассивности и равнодушия к социально-политической жизни общества.

Анализ возможностей этнорелятивистского подхода в воспитании подрастающего поколения показывает, что национальные традиции и обычаи выполняют две основные функции: они действуют как средство для стабилизации отношений, сложившихся в обществе, и воссоздают эти связи в жизни следующих поколений. Данные формы накапливают и фиксируют социальный опыт в жизни людей по-разному: обычаи – подробные инструкции действий для людей в конкретных ситуациях, а традиции – развитие соответствующих духовных и моральных отношений и качеств [1]. Традиции не имеют жесткой связи с конкретными действиями в определенных ситуациях, духовные качества, сформированные и закреплен-

ные ими, необходимы для многих различных действий. В то же время реализация этих действий выступает как средство, направленное на развитие определенных духовных качеств человека.

При организации отношений в детском коллективе в рамках системы образования логика традиций должна функционировать и развиваться, поскольку через образование мы передаем ценности и принципы одного поколения к следующему.

Известно, что подростки нуждаются в понимании обилия событий и впечатлений о системе сложных отношений с окружающим миром, и в случае, когда им сложно справиться с трудностями социальных связей, этнорелятивистский компонент вполне может выступить панацеей для решения проблемы.

Но в то же время, как показали материалы эмпирического исследования, даже наличие общих возможностей распространения гуманных принципов не способствуют развитию такого же уровня гуманности среди подростков.

Критерии для определения уровней гуманности среди подростков:

1) познавательный (его показатель: знание национальных традиций гуманного отношения);

2) мотивационный (его показатели: осознание и сочувствие подростков по отношению к людям, в виде уважения человеческого достоинства и заботы о личности (отношение к матери, отцу и другим членам семьи, к учителям, школьному персоналу и одноклассникам, к знакомым и незнакомым окружающим людям);

3) поведенческий (его показатели: действия, совершенные подростками,

которые служили наименьшей единицей в ходе определения их поведения в нашем исследовании – гуманные и бесчеловечные).

Экспериментальные данные, полученные в ходе исследования, позволили выделить типичные группы подростков по уровням.

I группа – высокий уровень развития гуманности: сознательное и сопереживающее отношение к людям и окружающей реальности. Систематические гуманные действия являются стандартными для их поведения; внутренний моральный настрой имеет гуманное отношение к товарищам, родственникам и ко всем людям вокруг. Они непримиримы к любому злу и проявлениям антигуманных поступков.

II группа – средний уровень развития гуманности: характеризуется непоследовательным проявлением гуманного отношения подростков к людям, они доброжелательны по отношению к друзьям, родственникам, знакомым, но иногда грубы, нечувствительны, безответственны. Они не всегда готовы противостоять проявлению зла.

III группа – низкий уровень развития гуманности: поведение подростков отличается избирательным характером гуманности. Они вежливы только с родственниками, и в большинстве случаев это связано с их эгоистическим желанием. Позитивные действия вызваны личными симпатиями, субъективным отношением к личности. Многие национально-гуманистические традиции неизвестны им, но даже если они знают их, то игнорируют и следуют им время от времени. Они не только непримиримы к злым и антигуманным действиям, но они способны их совершать.

В эмпирической части нашего исследования приняли участие 230 подростков в возрасте от 12 до 14 лет. Во время проведения эксперимента, тщательного анализа и сравнения всех полученных данных школьники были распределены в соответствии с уровнями гуманистического воспитания. Высокий уровень развития гуманности проявился у 36, средний – у 172 и низкий уровень – у 22 человек. Полученные цифры аргументировали необходимость регулярной целенаправленной работы с подростками по воспитанию у них гуманистических черт, что позволило нам исследовать уровень развития этих признаков в процессе воспитания.

Стадия объяснения сущности и ценности национальных традиций в сочетании с практической работой, направленной на их реализацию в жизни коллектива, была самым существенным условием эффективного использования этих традиций при воспитании. Как показали данные массового исследования, подростки в целом знали традиции гуманного отношения, существующего среди людей. Они довольно точно представляют смысл таких понятий, как «добродетель», «чувствительность», «отзывчивость», «человеческое достоинство» и т. д. В то же время они часто недооценивают важность человеческой жизни. Например, во время показательного эксперимента 191 подросток из 230 (82 %) заметно проявил дифференциацию своего поведения. Эти ученики более или менее знают, как вести себя в тех или иных ситуациях, но действуют по-разному. Таким образом, образование и национально-гуманистические принципы должны сочетаться с практической работой,

направленной на развитие собственных традиций детского коллектива на их основе.

Систематичность использования национальных патриотических традиций в воспитании подростков еще одно важное условие, стимулирующее процесс развития гуманности. Экспериментальная работа показала, что эти традиции позволяют ученикам понять, какой сложный путь прошли люди старшего поколения, чтобы сделать их жизнь счастливой и мирной, способствовать развитию чувства глубокого уважения к пожилым людям, гордости за свое Отечество.

Одно из условий эффективного воспитания человечности – степень внедрения национальных гуманистических традиций в различные сферы деятельности подростков. Гуманность не может культивироваться только учителями в процессе проведения некоторых единичных отдельных мероприятий в школе. Вся школьная жизнь должна быть насыщена национальными традициями гуманного направления – уважением к пожилым людям, женщине, коллективу, обществу, заботой о младших, добротой, чувством сострадания, взаимной помощи и т. д., чтобы стать школьной традицией.

Анализ уровня развития гуманности конкретного ученика также одно из необходимых условий, направленных на использование национальных традиций в воспитании подростков. Это было реализовано на фоне общего развития школьников, учитывая их коллективную деятельность посредством выбора обязанностей, что соответствует краткосрочным перспективам развития этого качества того или иного уче-

ника. Например, подростки с низким уровнем развития гуманности имели такую работу, которая требовала проявления гуманного отношения не только к родственникам и друзьям, но и к другим членам коллектива, окружающим людям. В то время как подростков, имеющих средний уровень развития гуманности, мы стремились вовлечь в деятельность на национальном уровне, которая требует последовательного проявления этого качества в ходе выполнения различных инструкций и т. д.

Следующим условием является единство школьных, семейных и общественных усилий по привлечению подростков к национальным традициям. В ходе творческого эксперимента это единство было реализовано с помощью следующих основных педагогических методов:

а) регулярные посещения учителями семей учеников и, наоборот, посещение родителей школы;

б) групповые и общешкольные собрания, конференции родителей и общественных активистов;

в) лекции, организованные родителями и университетами;

г) участие общественности и родителей в организации и проведении традиционных школьных мероприятий;

д) участие школьников в работе по изучению генеалогического древа, родовых тамг и т. п.

И после двух лет экспериментальной работы (2015 – 2016 гг.) результаты были следующими: высокий уровень гуманности показали 82 человека, средний – 145 человек, низкий уровень – 3 человека. Многие исследователи доказали, что традиционные методы обу-

чения для человеческого ресурса оказались успешными. Наибольшие сдвиги в подростковой жизни и развитии гуманности были достигнуты в тех школах, где удалось реализовать педагогические условия, необходимые и достаточные для развития гуманности у подростков на основе национальных традиций, широко используемых в их жизни.

Результаты исследований показали, что основной педагогический способ использования национальных традиций в развитии гуманности у подростков – это формирование соответствующих традиций школьной жизни, постепенная трансформация этих гуманистических традиций в соответствующее отношение школьников и в соблюдение поведенческих норм. Это может быть эффективным только при соблюдении ряда необходимых и достаточных в их совокупности условий для использования национальных традиций и наилучшим способом повлиять на воспитание подростков. Определен такой набор условий: рассмотрение общей цели воспитания, требований детского коллектива, особенностей подросткового уровня развития гуманистических характеристик; комбинация объяснений сущности и ценности национальных традиций и практической работы, направленной на их реализацию в жизни подросткового коллектива; систематичность использования традиций в воспитании подростков; внедрение национальных гуманистических традиций в различные сферы деятельности подростков; обеспечение единства усилий школы, семьи и общества по установлению национальных традиций в жизни и поведении подрост-

ков. Мы считаем, что выводы, полученные в ходе этого исследования, а также методы, формы и педагогические условия, направленные на использование национальных традиций в воспита-

нии человечности, могут оказать серьезную помощь школьному персоналу и сформировать определенную основу для последующих исследований в этой области.

Литература

1. Урсова Л. Х. О проблеме гармоничного развития личности в современных условиях // Вестник Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управления. Улан-Удэ : Изд-во ВСГУТУ. 2017. № 2 (65). С. 163 – 169.
2. Урсова Л. Х. Маскулинность как этнорелятивистский конструкт воспитания в народной педагогике адыгов // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2017. № 30 (49). С. 42 – 46.

References

1. Urusova L. X. O probleme garmonichnogo razvitiya lichnosti v sovremenny`x usloviyax // Vestnik Vostochno-Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta texnologij i upravleniya. Ulan-Ude` : Izd-vo VSGUTU. 2017. № 2 (65). S. 163 – 169.
2. Urusova L. X. Maskulinnost` kak e`tnorelyativistskij konstrukt vospitaniya v narodnoj pedagogike ady`gov // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. G. i N. G. Stoletovy`x. Seriya: Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2017. № 30 (49). S. 42 – 46.

L. Kh. Urusova

THE ETHNO-RELATIVISTIC APPROACH AS AN EFFECTIVE METHOD OF MODERN YOUTH MORAL EDUCATION

This study allows us to identify the pedagogical conditions for educating young people on the basis of progressive national traditions. Features of humane development of adolescents are revealed; the criteria for the child development of humanity are singled out; pedagogical conditions are necessary and sufficient for the education of the teenage generation on the basis of progressive national traditions. Research materials can be useful for school teachers, instructors, teachers and educators.

Key words: *national humanistic traditions, education of mankind, level of education of humanity, adolescent, development criterion, pedagogical conditions.*

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются грамматические, лексические, стилистические особенности публичной речи, методы, позволяющие преподавателям иностранного языка неязыкового вуза познакомить студентов с перечисленными выше особенностями, сформировать компетенции, необходимые для подготовки презентации на английском языке.

Ключевые слова: *публичная речь, лексические и стилистические особенности, композиционное построение, риторическая коммуникация.*

Известно, что обучение монологической речи – одна из важнейших задач, выдвигаемых программой средней школы по иностранному языку. К сожалению, практика показывает, что далеко не каждый выпускник школы приходит в вуз со сложившимся умением грамотно формулировать свои мысли и публично их выражать даже на родном языке. Поэтому перед преподавателем иностранного языка высшего учебного заведения встает очень сложная задача научить своих студентов не только логике устного высказывания, но и умению делать это на неродном ему языке. Публичное выступление – это один из важнейших видов риторического дискурса, включенного в социокультурный контекст [7, с. 5], и можно утверждать, что умение публичного выступления на иностранном языке занимает особое место среди умений, востребованных сегодня студентами разных специальностей.

Необходимость в овладении эффективной и риторически культурной речью на иностранном, в частности английском языке, продиктована все более интенсивным ростом сфер применения английского как языка межкультурного общения. Студентам нередко приходится выражать и отстаивать свою точку зрения на английском языке в условиях публичности (на международных студенческих конференциях, форумах и т. д.). Укрепляется роль английского языка в качестве языка-посредника в ситуациях делового общения; коммерческий успех зачастую связан с умением «вербально продать» свой продукт или услугу. Овладение техникой публичной речи и умение подготовить убедительную презентацию на английском языке – важная составляющая университетского образования, повышающая шансы выпускников на успешное трудоустройство.

Умение четко и эффективно выстраивать свои устные выступления включает в себя не только целый комплекс умений, но также и вопросы этики. Работа над формированием риторических умений должна строиться как комплексный тренинг по всем направлениям. Студентам необходимо научиться ясно и лаконично формулировать основную идею и ключевые положения своего выступления, уметь выбирать оптимальную структурную организацию, осваивать средства аргументации, разрабатывать краткий конспект выступления и т. д. Студенты должны разобраться в стилистических особенностях устной публичной речи на английском языке, освободиться от различного рода дистракторов, научиться расставлять в речи «знаки дорожного движения» (signposts), освоить методы установления и поддержания контакта с аудиторией, преодоления страха и скованности в публичной обстановке. Еще одна важная задача, стоящая перед студентами, – научиться использовать невербальные средства общения и превратить свой собственный голос в выразительный инструмент.

В статье рассматриваются грамматические, лексические и стилистические особенности публичной речи, одним из видов которой является презентация; те обучающие методики, которые позволяют преподавателю неязыкового вуза познакомить студентов с перечисленными выше особенностями, дать им представление о презентации как об информационном или рекламном инструменте, позволяющем сообщить нужную информацию об объекте презентации в удобной для слушателя

форме, сформировать компетенции, необходимые для подготовки презентации на английском языке.

Публичная речь – это устная форма коммуникации, но в основе такой коммуникации лежит текст, который написан так, чтобы его можно было произнести. Характерными чертами публичной речи как вида текста считаются: завершенность, которая подразумевает смысловую законченность, связность, единство стилистических средств, членимость и автономность [2]. Для более действенного влияния на аудиторию человек, произносящий речь, использует различные стилистические средства фонетического, лексического и грамматического уровней. Существует огромное разнообразие речевых ситуаций, в которых можно использовать нестандартные композиционные решения, но жанр публичной речи сохраняет традиции ораторского искусства, основы которых были заложены риториками-софистами ещё в Древней Греции. Согласно их учению речь должна состоять из трёх главных частей, которые представляют последовательные, логически обоснованные этапы: введение, основная часть с кульминацией и заключение [1, с. 7]. Некоторые специалисты в области коммуникации рекомендуют в начале презентации придерживаться так называемой модели ABCD (attention, benefits, credibility, direction) [4, с. 6]. Она предполагает следующее:

- *Attention (внимание).* Задача спикера заключается в том, чтобы привлечь и удержать внимание слушателей. Для этого он прибегает к разным методам [6]. Начиная свое выступление, можно:

– обратиться к определенному событию, времени, месту: “Everybody knows that today we are celebrating ...”

– сослаться на общеизвестный и общедоступный источник информации: “Yesterday all of you watched TV and ...”

– задать риторический вопрос: “Do we need private property?” Если выступление начинается в форме риторического вопроса, то рекомендуется сразу его конкретизировать другими вопросами или аргументами; одиночный риторический вопрос часто выглядит как декларация. Вы превратите свой вопрос в еще более эффективный прием, если сами же на него и ответите. Example: “So, what’s the main challenge we face? The main challenge is privacy”

– предложить информацию, не известную слушателям: “Did you know that in the last 12 months the four hundred richest people in the USA have lost three hundred billion dollars”.

– продемонстрировать какой-либо предмет: “Look at this advertisement! How impressive is its slogan!”

– рассказать о себе, своем личном опыте, случае из вашей жизни, о прочитанном вами. Можно начать так: “In my 15 years in Silicon Valley I’ve learned quite a bit about managing risk” или “There was a great book published a few years back called The Wisdom of Crowds by James Surowiecki. In it he refers to the popular TV quiz show “Who wants to be a millionaire?”

– процитировать кого-то из друзей или знакомых. Приведите высказывание вашего хорошего знакомого или друга: “I’ve got a pal whom we’ve been friends for many years. Once he said ...”

– процитировать какую-то знаменитость. Example: “One very interesting statement belongs to our famous writer ...” Удобство такого начала в том, что афоризм или крылатую фразу легко заранее подготовить

– обратиться к жизненным интересам слушателей. Example: “What benefits can we get when using this technology?”

– начать с шутки, которая должна быть корректной.

• *Benefits (польза)*. В этой части нередко формулируется тезис выступления, и здесь же следует показать слушателям, что полезного они извлекут из вашего сообщения.

• *Credibility (авторитет)*. Говорящий должен продемонстрировать свою компетентность в теме выступления. Можно просто сказать: “My name is Sarah Benson and I work as a consultant for the LX Consulting Group”. Или можно рассказать о ваших личных достижениях: “My colleague and I have developed a new technique for incorporating into our CBT packages”.

• *Direction (направление)*. Чтобы обеспечить интерес к вашему сообщению со стороны аудитории, необходимо в самом начале проинформировать слушателей о том, как вы собираетесь провести презентацию, то есть какова ее структура.

Придерживаясь определённых правил композиционного построения публичного выступления или презентации, спикер использует различные стилистические средства лексического и грамматического уровней. Публичная речь может рассматриваться как своеобразное произведение искусства, которое воздействует одновременно и

на чувства и на сознание. Если речь действует только на способность логического восприятия и оценки явлений, не затрагивая чувственной сферы человека, она не способна производить сильное впечатление. Для усиления образности языка и художественной выразительности речи активно используются тропы – риторические фигуры, слова или выражения, которые применяются в переносном значении. К тропам относятся гипербола (образное преувеличение), олицетворение (одушевление неодушевленного), эпитет (образное определение), сравнение (сопоставления предметов), метафора (перенос на один предмет свойств другого или сближение двух явлений по свойству или контрасту), метонимия (замена одного слова другим на основании близости выражаемых понятий). Делая речь более экспрессивной, выше перечисленные лексические средства позволяют говорящему привлечь внимание слушателей и сохранить это внимание до конца выступления. Среди тропов метафора занимает особое положение, ее часто используют, чтобы вызвать у аудитории определенные ассоциации, при этом у спикера нет необходимости вдаваться в непонятные технические характеристики.

Чтобы эмоционально выделить какую-нибудь часть высказывания, опытный спикер часто прибегает к различным повторам. В презентациях присутствует большое количество анафор (повторение одних и тех же элементов в начале каждой части или целого предложения) [5, с. 140] и эпифор (повторы в конце смежных отрезков речи). Повтор может быть использован не только в стилистических це-

лях; его часто используют, чтобы придать высказыванию большую ясность.

Презентация, которая представляет жанр устного речевого дискурса и является главным образом монологом также обладает ярко выраженными чертами диалога. Обращаясь к аудитории, мы должны понимать, какое воздействие наша речь оказывает на слушателей. Необходимость поддерживать с ними обратную связь является неотъемлемой характеристикой риторической коммуникации [7, с. 8]. Поэтому обучение студентов публичному высказыванию включает в себя не только технику монологической речи, но и умение общаться с аудиторией. Для того чтобы реализовать это умение, учащимся необходимо овладеть формами диалогического общения. Роль преподавателя состоит в умении создать коммуникативную обстановку на занятии, правильно отобрать ситуацию и сформулировать коммуникативную задачу. При обучении диалогической речи преподаватель может использовать как дедуктивные, так и индуктивные методы: прослушивание диалога с последующими вопросами по содержанию, расширение реплик, собственное трансформирование диалога. Особенностью диалога является широкое использование стереотипов, штампов, разговорных клише, после усвоения которых речевые умения формируются на основе учебно-речевой ситуации; по мнению многих, это наиболее эффективный метод обучения диалогу. Неоценимую помощь преподавателю могут оказать современные информационные технологии. Но главное – это то, что процесс обучения диалогической речи должен

быть систематическим и максимально приближенным к реальным условиям, то есть преподаватель должен создать такую языковую среду, когда у студентов возникает необходимость запрашивать информацию друг у друга и преподавателя, вести групповую беседу по определенной теме, описывать, рассказывать, пересказывать, дискутировать [3, с. 146].

Как уже отмечалось, публичная речь – это прежде всего монолог, и монологическая речь имеет свои психологические и лингвистические особенности. Методика обучения устному высказыванию имеет свою специфику, которая отражается в подборе репродуктивных и продуктивных упражнений при формировании соответствующих компетенций (построение монологических высказываний с опорой на ключевые слова, план, схему; перенос обсуждения на собственный опыт студента, сообщение по заданной теме, дискуссия, комментирование, ролевая игра, интервью, мозговой штурм, доклад и т. д.). Для того чтобы заинтересовать учащихся, пробудить их мотивацию к монологическому высказыванию, упражнения по формированию навыков говорения должны быть разнообразными, интересными, увлекательными.

При подготовке презентации нужно всегда учитывать возрастные и интеллектуальные особенности аудитории слушателей. Не стоит использовать слишком сложные конструкции, аббревиации и термины, которые могут быть не всем понятны. Что касается синтаксиса публичного выступления, рекомендуется строить максимально простые и краткие предложе-

ния, что помогает быстрее и лучше понять мысль выступающего. Если выступающий допускает скопление существительных в предложении, он тем самым утяжеляет звучание этого предложения и усложняет его понимание. Это объясняется тем, что так называемые “stone wall” constructions, представляющие собой перечисление двух и более существительных, переводятся на русский язык начиная с последнего. Отсюда рекомендация использовать больше глаголов и лучше давать их в активном залоге. Чтобы сделать английскую речь более плавной и логичной, опытные спикеры используют такие слова, как nevertheless, moreover, next, besides, firstly, secondly.

Не стоит забывать и о стиле, в котором делается презентация. Конечно, то, какой стиль выбирает выступающий, во многом зависит от аудитории. Но в любом случае публичная речь должна иметь достаточно официальный характер. То есть это не тот случай, когда можно злоупотреблять сленговыми выражениями и жаргонизмами. То же самое можно сказать о словах-паразитах, которые помогают заполнять неловкие паузы. В презентациях и публичных выступлениях использование этих слов следует свести к минимуму. Если у говорящего возникает какое-то затруднение при выступлении, рекомендуется сделать паузу в несколько секунд, чтобы собраться с мыслями, после чего продолжить свою речь. Для того чтобы текст не казался громоздким и сложным для восприятия, оратор пользуется элементами разговорной речи, что помогает обеспечить простоту и доступность речи, создать доверитель-

ную атмосферу между оратором и слушателями. Кроме того, возможная спонтанность речи предполагает использование разговорных формул, характерных для ситуации непринуждённого общения.

Поскольку одним из навыков, формирование которых требует от нас современная действительность, является умение провести презентацию на английском языке, целенаправленное обучение студентов этому умению со-

ставляет неотъемлемую часть курса иностранного языка в вузе. Некоторым это пригодится в профессиональной деятельности, кому-то для учебы в зарубежном университете. Способность сделать выступление эффективным, донести до слушателей основную мысль, удержать их внимание, а главное – правильно построить свой доклад на английском языке во многом определяет успех в достижении поставленной цели.

Литература

1. Вишнякова П. В. Ольховикова Ю. А. Языковые особенности публичных выступлений Х. Клинтон в предвыборном дискурсе (на примере СМИ США) // Молодой ученый. 2016. № 7. С. 3 – 4.
2. Деревянко М. Каковы основные признаки текста? [Электронный ресурс]. URL: <http://fb.ru/article/272460/kakovy-osnovnyie-priznaki-teksta-priznaki-teksta-v-russkom-yazyike> (дата обращения: 25.08.2017).
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. М. : АРКТИ, 2000. 165 с.
4. Mark Powell. Dynamic Presentations. Cambridge University Press, 2011. 96 с.
5. Скребнев Ю. М. Основы стилистического языка : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. М., 2003. 221 с.
6. Стернин И. А. Рецепт удачного выступления: приемы захвата и удержания внимания аудитории. Воронеж, 2013 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.elitarium.ru/publichnoe-vystuplenie-vnimanie-priemy-ustnaja-rech-oratorskoe-iskusstvo/> (дата обращения: 25.08.2017).
7. Просодия публичной речи / Е. Л. Фрейдина [и др.]. М. : Прометей, 2013. 224 с.

References

1. Vishnyakova P. V. Ol'hovikova Yu. A. YAzykovye osobennosti publichnyh vystuplenij H. Klinton v predvybornom diskurse (na primere SMI SSHA) // Molodoy uchenyj. 2016. № 7. S. 3 – 4.
2. Derevyanko M. Kakovy osnovnye priznaki teksta? [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://fb.ru/article/272460/kakovy-osnovnyie-priznaki-teksta-priznaki-teksta-v-russkom-yazyike> (data obrashheniya: 25.08.2017).
3. Gal'skova N. D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam. Posobie dlya uchitelya. M. : ARKTI, 2000. 165 s.
4. Mark Powell. Dynamic Presentations. Cambridge University Press, 2011. 96 s.

5. Skrebnev Yu. M. Osnovy stilisticheskogo yazyka : ucheb. dlya in-tov i fak. inostr. yaz. M., 2003. 221 s.
6. Stepnin I. A. Recept udachnogo vystupleniya: priemy zahvata i uderzhaniya vnimaniya auditorii. Voronezh, 2013 [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://www.elitarium.ru/publichnoe-vystuplenie-vnimanie-priemy-ustnaja-rech-oratorskoe-iskusstvo/> (data obrashheniya: 25.08.2017).
7. Prosodiya publichnoj rechi / E. L. Frejdina [i dr.]. M. : Prometej, 2013. 224 c.

Т. И. Койкова

**PUBLIC SPEECH IN FOREIGN LANGUAGE AS MEANS OF IMPROVING
THE QUALITY OF EDUCATION AT A NON-LANGUAGE HIGHER SCHOOL**

The article deals with grammar, lexical and stylistic features of public speech, techniques enabling the teachers of foreign language to be acquainted with the above peculiarities, form competences, which are required for preparing presentations in English.

Key words: *public speech, lexical features, stylistic peculiarities, compositional structure, rhetorical communication.*

УДК 37.022

И. А. Костылева, Г. Т. Гарипова

**СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ДИСЦИПЛИНЫ «НОВЕЙШАЯ
ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА» В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО
ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

В статье рассматривается методологическая проблема организации и построения структурных и содержательных особенностей дисциплины «Новейшая отечественная литература» в контексте научно-образовательных и гуманитарных задач современного высшего филологического (педагогического) образования. В исследовании подчеркивается, что определение стратегии преподавания новейшей отечественной литературы, выработка методологии изучения и обучения данному историко-литературному периоду в вузовской аудитории напрямую связаны с задачей выявления логики, тенденций и динамики развития русского литературного процесса конца XX – начала XXI века. В статье предпринята попытка проанализировать современное состояние истории и теории развития новейшей отечественной литературы и определить перспективные направления в развитии методологии преподавания данной дисциплины на современном этапе развития высшего литературного образования.

Ключевые слова: *новейшая отечественная литература, гуманистические задачи, эстетическое многообразие, нравственно-воспитательный потенциал.*

Формирование гуманистического мировоззрения средствами новейшей отечественной литературы – одна из концептуальных задач как в парадигме литературного образования в целом, так и в системе современной методики подготовки педагогических кадров. Необходимость акцентирования ценностных координат русской литературы вызвана кризисом традиционных духовно-нравственных и мировоззренческих устоев на современном этапе. Задачи изучения новейшей отечественной литературы должны включаться в общую гуманистическую концепцию преодоления утраты нравственных ориентиров современного общества, проявленной в переориентации духовных ценностей на материальные. В рамках курса «Новейшая отечественная литература» необходимо выстраивать ценностные основания для изучения современного историко-литературного периода, который часто обозначают термином «дегуманизация». Важно методологически правильно определить приоритеты в выборе авторов и произведений, позиционирующих именно духовные ориентиры современного бытия, и акцентировать их внутреннюю связь с национальными социальными и культурными традициями.

Ассоциация преподавателей русского языка и литературы высшей школы в 2015 г. приняла Концепцию преподавания литературы на филологических факультетах педагогических вузов в новых образовательных условиях. В этом важнейшем для филолога документе подчеркнуто, что «литература была и остается “центром силы” в культурном пространстве России,

так как обладает нравственным капиталом, полифункциональными свойствами (эстетическими, культурно-просветительскими, этически организующими, креативно-значимыми) и благодаря словесной символической природе, универсальной и общезначимой, не имеет в пространстве культуры абсолютных соперников. Литература является носителем своеобразного генетического кода, без которого человек и общество теряют преемственные связи по вертикали времени» [8].

В принятой Концепции были определены миссия и роль учителя русского языка и литературы в современном обществе, основные цели и задачи филологического образования, а именно:

- повышение уровня гуманитарной культуры российского общества;
- повышение статуса русской литературы в современном обществе, в системе российского образования;
- актуализация, обобщение и использование отечественного положительного опыта преподавания литературы как базового элемента национальной духовной культуры в новых условиях;
- реализация гуманистической роли литературы в условиях современного поликультурного образовательного пространства.

С целью реализации этих задач были выдвинуты и рассмотрены такие проблемы, как эффективность вузовской подготовки специалистов-словесников, сохранение национально и социально ориентированного гуманистического характера профессиональной деятельности педагогов, соответствие педагогического образования приоритетам госу-

дарственной политики в области образования и культуры, подготовка учителя к многогранной профессиональной и личностной самореализации [8].

Авторы Концепции отмечают, что «учитель русского языка и литературы становится носителем общественно значимой, присущей только ему миссии: формирования интеллектуального и духовного развития подрастающего поколения на основе высших достижений художественно-эстетической словесной практики и прежде всего – мирового культурного феномена, называемой Русской литературой» [8].

К числу наиболее сложных, социально, мировоззренчески, эстетически и этически значимых историко-литературных курсов в системе профессиональной подготовки преподавателя русского языка и литературы относится изучение русской литературы конца XX – начала XXI в. В соответствии с целями современного филологического образования можно обозначить основные задачи, стоящие перед преподавателем в этой области:

- показать эстетическое многообразие, определяющее генезис развития русской литературы конца XX – начала XXI в.;
- конкретизировать общие закономерности анализом наиболее значительных произведений современной русской прозы, поэзии, драматургии, познакомить с творчеством ведущих русских писателей конца XX – начала XXI в.;
- выявить гуманистический, нравственный потенциал новейшей литературы, включающий традиционные жизненные ценности;
- закрепить у студентов навыки профессионального литературоведче-

ского анализа новых эстетических явлений;

- определить значимость вклада русских писателей конца XX – начала XXI в. в мировой литературный процесс.

Дисциплина «Новейшая отечественная литература» завершает процесс изучения русской литературы. Методология преподавания данного курса определяется сложнейшей задачей, которая стоит перед преподавателем, – показать целостную и объективную картину развития литературного процесса конца XX – начала XXI в. во всем многообразии и противоречивости основных эстетических и мировоззренческих тенденций. К наиболее значительным методическим проблемам относятся проблемы систематизации этого обширного и неустоявшегося литературного материала, осмысление его преемственности по отношению к классическому литературному наследию, традиционным гуманистическим ценностям, включенности в целостный историко-литературный процесс и современный культурный и социальный контекст. Важными являются задачи выявления новейших направлений в литературе, их соотносительность с мировыми тенденциями, рассмотрение художественного своеобразия основных литературных произведений рубежа веков, знакомство с актуальной критической литературой. Методический базис подготовки учителя-словесника предполагает формирование системы из ряда современных учебников по изучению новейшей литературы, умение критически оценивать научно-методическую литературу, навыки научно-поискового мониторинга в современном масс-

медийном пространстве и в информационном интернет-потоке оптимальных научно-образовательных ресурсов [5; 6; 7; 13].

Русская литература последнего десятилетия XX в. представляет полифоническую картину, в которой ранее запрещенная литература русского зарубежья и отечественного андеграунда соединились с изучаемой литературой советского периода, традиционная эстетика классического реализма – с поэтикой постмодернизма. Смена эпох – всегда самый напряженный период в истории культуры; не случайно в конце минувшего столетия принцип литературоцентризма, свойственный нашему обществу на протяжении многих десятилетий, был подвергнут серьезной критике, о чем свидетельствовали напряженная полемика о настоящем и будущем отечественной литературы, предсказания о неизбежности ее маргинальной роли в современном обществе [3; 4]. Изучение новейшей литературы позволяет понять, что гуманистические ценности классической отечественной литературы приобретают сейчас еще более актуальный характер в связи со сменой политических, социальных и этических координат последних десятилетий, значительным и не всегда позитивным изменением информационной среды.

Сравнительно-типологический метод при изучении современного литературного процесса помогает обнаружить сходство многих его параметров с культурной ситуацией рубежа XIX – XX вв.: критическое отношение к реализму, усиление позиций модернизма, полемика между сторонниками различных эстетических концепций, пере-

смотр классического наследия и переоценка ценностей в целом. Опора на ранее изученный курс истории русской литературы Серебряного века раскрывает характер культурной эволюции, принцип взаимодействия различных эстетических тенденций, интерференции поэтик, философских концептов, социальных программ и проч. Изучение литературных процессов в историческом контексте позволяет понять, что эстетический эпатаж и постмодернистская поэтика новейшего времени уходят своими корнями в экспериментаторство столетней давности.

Особенно актуальными для литературных исканий девяностых годов XX в. оказались творческие открытия и декларации А. Белого, Е. Замятина, Л. Андреева, Д. Хармса, В. Набокова. Эти авангардистские тенденции проявились в современной постмодернистской литературе в произведениях В. Ерофеева, В. Сорокина, А. Королева, В. Пелевина, А. Шарова, Ю. Мамлеева, Ю. Буйды и др. Ставшие хрестоматийными произведения нереалистической парадигмы конца XX в. – «Чапаев и Пустота», «Омон Ра», «Желтая стрела» В. Пелевина, «Андеграунд, или Герой нашего времени» В. Маканина, роман «Кысь» Т. Толстой – опирались прежде всего на отечественную модернистскую традицию, хотя отрефлексированы были порой как явления западного литературного влияния. В связи с изучением литературы постмодернизма необходимо не просто дать представление о философских и эстетических принципах этого искусства, но и подчеркнуть его этический релятивизм, проиллюстрировать его нигилистический характер, разрыв с традиционны-

ми эстетическими и нравственными ценностями.

Литературное развитие рубежа XX – XXI вв. характеризуется противостоянием полярных эстетических систем: реализма и постмодернизма. В начале нового столетия реализм, представленный в разных индивидуальных стилях, заявил о себе как о мейнстриме отечественной литературы, чему немало способствовали не только произведения классиков литературы В. Распутина, Л. Бородин, В. Астафьева, Б. Екимов, но и начинающих молодых писателей, в той или иной степени тяготеющих к реализму, – Р. Сенчина, А. Иванова, С. Шаргунова, З. Прилепина, Е. Водолазкина и др. Писатели-реалисты возрождали в своих произведениях и декларациях проблематику, поэтику предшествующих поколений, в том числе с опорой на неореализм, заявленный в начале и первых десятилетиях XX в. Таким образом, новейшая литература оказывается очередным звеном в истории отечественной словесности. Эта неразрывная связь важна прежде всего с точки зрения сохранения национальных духовных ценностей, несмотря на драматический характер истории России XX в.

Рассматривая основные тенденции литературы сегодняшнего дня, следует обращать внимание не только на принцип усвоения и наследования всего лучшего, что было создано отечественной литературой на протяжении веков и последних десятилетий, но и подчеркивать новейшие тенденции, к сожалению, не всегда положительные. Современный исследователь литературного процесса должен хорошо знать не только историю и теорию литерату-

ры, но и современную критику, основные работы, в которых содержится глубокий анализ новейшей литературы. Поэтому важное место в изучении курса современной литературы занимает обзор критических работ П. Басинского, Н. Ивановой, Е. Ермолина, К. Кокшеневой, С. Белякова, Л. Данилкина, А. Рудалева, В. Бондаренко, В. Пустовой, А. Шорохова. Современный литературовед А. Татаринов, оценивая сложную ситуацию в культуре последних двух десятилетий, отмечает следующие не всегда позитивные смыслы и принципы новейшей литературы:

- ставка на предельную индивидуализацию творчества;
- лексическая ненормативность и сюжетная парадоксальность;
- субъективная метафизичность и агрессивная телесность как два полярных уровня современной литературы;
- утрата классического психологизма;
- доминирующее положение жанра романа как попытка восстановить утраченную целостность мира;
- возрастающий интерес к реализму;
- «национальное» как кризисная, болезненная проблема;
- кризис простого, «нормального» человека, бывшего личностной основой русской литературы 1960 – 80-х гг. В процессе нарастающей дегуманизации его место занимает «странный», «аутичный», «шизоидный» герой;
- непродуктивная оценка новейшей литературы как «сплошного постмодернизма» [14].

Содержание дисциплины «Новейшая отечественная литература» должно

вобрать в себя наиболее значительные имена и произведения с учетом актуальных тенденций литературного процесса и всех его противоречий. Возвращение интереса к реалистической литературе в начале XXI в. диктует необходимость включить в программу изучения последние произведения «деревенской прозы», прежде всего творчество В. Распутина, представленное рассказами 1990-х гг. («В ту же землю», «Нежданно-негаданно», «Видение», «Изба» и др.) и повестью «Дочь Ивана, мать Ивана». В этих произведениях крупнейшего классика современной литературы представлены вечные ценности национального бытия, его важнейшие координаты. По словам современного критика А. Шорохова, В. Г. Распутин в полной мере обладал «удивительным даром, отличающим русского совестливого писателя от беллетриста западного образца – каждым своим крупным произведением он овеществляет в слове, делает зримой самую жгучую боль своего времени» [17].

Характерным примером реалистического письма и продолжения классической традиции является и творчество Л. Бородина (автобиографический роман «Без выбора»), одного из выдающихся русских прозаиков второй половины века минувшего и начала века нынешнего, «одного из последних романтиков в современной литературе» (П. Басинский).

Следует обратить внимание студентов на сложность и парадоксальность понятия «реализм» на рубеже XX – XXI вв., который вобрал в себя не только принципы реалистической эстетики предшествующих десятилетий, но и открытия модернизма и

постмодернизма. Укреплению реалистической традиции в новейшей литературе во многом способствовало появление «нового реализма», дискуссии о котором развернулись в литературной критике в начале XXI в. [11; 12; 16]. Ориентации на западную постмодернистскую литературную модель «новые реалисты» противопоставляют серьезность замысла, демократизм, смысловую ясность, стилистическую оригинальность. В их манифестах и произведениях декларируется новый контекст, далекий от всякой тенденциозности, психологизм, интерес к вечным проблемам. К числу «новых реалистов» принято относить З. Прилепина, Г. Садулаева, С. Шаргунова, А. Рубанова, Р. Сенчина и др. С этой точки зрения целесообразным представляется изучение в рамках дисциплины таких произведений, как «Патологии», «Санька», «Обитель» З. Прилепина, романов «Елтышевы», «Зона затопления» Р. Сенчина. Реалистическая направленность характерна и для произведений А. Иванова, чьи произведения активно обсуждаются критикой и дополняют картину современного литературного процесса («Географ глобус пропил», «Сердце Пармы», «Золото бунта», «Ненастье»). К реалистической парадигме относится и творчество Е. Водолазкина («Лавр», «Авиатор») с его интересом к древнерусскому культурному наследию, к вечным темам – любви, памяти, времени.

Проблема метода, его модификаций не единственная в представленной литературоведческой дисциплине. Большой исследовательский интерес вызывает жанровая парадигма современной литературы. В связи с этим целесооб-

разно выделить проблему *биографического жанра* в современной литературе [9]. Приведем лишь некоторые примеры: романы «Горький», «Лев Толстой: бегство из рая» П. Басинского, «Подельник эпохи: Леонид Леонов» З. Прилепина, «Пастернак» Д. Быкова, «Гумилев сын Гумилева» С. Белякова. Значительный эстетический и нравственный потенциал представляют романы-жизнеописания А. Варламова о М. Пришвине, А. Н. Толстом, М. А. Булгакове, А. Платонове, В. Шукшине. Наследник почвеннического, классического реалистического направления в литературе А. Варламов соединяет в своих жизнеописаниях черты документального исследования и романа, пытаясь понять смысл судьбы своих героев, их связь с эпохой, то, «как дышит почва и судьба». С точки зрения А. Варламова, история страны наиболее отчетливо проявляется в судьбе писателя, а интерес к биографическому жанру у современного читателя вызван «тоской по большому стилю», свойственному литературе XX в. и во многом утраченному в современной словесности.

Значительный нравственный, воспитательный потенциал представляет тематическое, смысловое содержание новейшей литературы. Одним из ее ярких направлений является военная проза. Интерес к военной прозе характерен для представителей разных поколений и разных эстетических, поэтических принципов: «Чеченский блюз», «Идущие в ночи» А. Проханова, «Кавказский пленный», «Асан» В. Маканина, «Патологии» З. Прилепина, «Танкист, или Белый тигр» И. Бояшова. Это произведения О. Павлова, В. Дегтева,

О. Ермакова, Г. Садулаева, А. Карасева и др. Концептуально и стилистически произведения современной баталистики неоднородны: можно наблюдать продолжение традиций Л. Толстого, М. Шолохова, Ю. Бондарева, В. Некрасова и в то же время их преодоление. Например, роман В. Маканина «Асан» стал характерным примером синтеза реализма и постмодернизма, неомифологизма, где основным является мотив абсурдности человеческого бытия в целом и войны в частности. Роман З. Прилепина «Патологии» написан в контексте лучших произведений фронтовой прозы Ю. Бондарева, В. Быкова, К. Воробьева [1; 10].

Новым явлением в отечественной литературе конца XX – начала XXI в. стала так называемая «женская проза», что свидетельствует об изменении роли женщины в современном мире [15]. Литературное явление «женская проза» развивалось в системе серьёзных литературоведческих дискуссий, содержащих порой диаметрально противоположные мнения как по поводу статуса, поэтики произведений, мировоззренческих и эстетических оснований, так и по вопросу отрицания или признания данного художественно-культурного феномена. Предметом исследования в рамках курса новейшей литературы должны стать проблемы генезиса, закономерности возникновения «женской прозы», ее основные смыслы, сюжеты, архетипы, типология характеров, концептуальные и стилистические различия. Изучение произведений Л. Петрушевской, О. Николаевой, Т. Толстой, М. Кучерской, А. Козловой, А. Матвеевой и других позволит затронуть актуальные проблемы со-

временности и молодежной аудитории; семьи, воспитания, духовной жизни общества. При изучении литературного явления «женская проза», на наш взгляд, необходимо обратить внимание студентов на такой важнейший идентификационный признак, как художественно-эстетическая репрезентация женской модели современного бытия. В этой связи в процессе аналитического разбора текстов рекомендуется акцентировать внимание на семантике таких концептов, как «любовь», «семья», «материнство», «быт» и других, читательская интерпретация которых позволит дать понимание картины «женского мироздания» как характерологического признака произведений. Необходимо также рассматривать «женскую прозу» не в направленческом аспекте, а именно как особое социально-литературное явление с эстетически выраженной формой «женского письма».

Таким образом, дисциплина «Новейшая отечественная литература» для филолога и будущего преподавателя русского языка и литературы – это не только источник новой и актуальной культурной информации, но и возможность понять сложнейшие социально-исторические процессы и явления последних десятилетий, осознать социально и национально значимые нравственно-мировоззренческие и эстетические ценности, стать причастным современной жизни.

Особенности развития филологической науки на современном этапе, а также выработанные новейшим литературоведением методологические установки в изучении истории и теории литературного процесса обусловили и

специфику данной дисциплины, включающей в себя, помимо изучения предмета, целей и задач курса, определение генезиса и динамики становления современного русского литературного процесса, вопросы систематизации этапов его эволюции, изучение направленческих координат в целом и применительно к индивидуальным авторским художественным системам, аналитическое прочтение и интерпретацию текстов произведений, формирование новых критических подходов в оценке истории и теории новейшей отечественной литературы.

В контексте общей концепции гуманизации образования, формирования литературной компетенции на основе критического и аналитического мышления выстраивается и стратегия изучения литературы не только на этапе бакалавриата, но и магистратуры. В результате можно констатировать возможность реализации целого комплекса специальных и общеобразовательных целей в системе филологического образования:

- 1) *овладение системой профессиональных знаний и представлений* о новейшей отечественной литературе на основе изучения историко-литературных координат развития литературы данного периода, аналитического освоения поэтики художественных произведений, получения системных знаний об историко-биографическом контексте творческого пути писателей-современников, основных закономерностях историко-литературного процесса, его динамике и тенденциях отдельных периодов его развития, основных чертах литературных направленческих схем (неореализм, неомодернизм, постмодернизм

и т. д.) и явлений (женская проза, возвращённая литература, премиальный вектор); а также на основе систематизации знаний о современных теоретических и историко-литературных понятиях;

2) *развитие и совершенствование междисциплинарного критического мышления, компаративного мышления*, а также умений системного культурфилологического осмысления, комплексного филологического анализа (на основе синтеза лингвистических и литературоведческих подходов) и интерпретации текстов художественных произведений в их теоретической и историко-художественной обусловленности современным социокультурным контекстом; развитие научно-исследовательских навыков анализа художественного текста и их различных функционально-стилевых типов (*публицистического, культурного, рекламного и т. д.*); расширение знаний и формирование профессиональных умений и навыков интеллектуальной и научно-поисковой деятельности в быстро меняющихся условиях современного масс-медийного общества, обеспечивающих уровень высокой информационной культуры современных препода-

вателей и филологов-русистов в межкультурном коммуникативном пространстве различных уровней (между типами культурологических знаний, национальными культурами, информационными средами);

3) *ценностное воспитание* посредством развития читательского опыта и аналитических способностей понимания аксиологических координат художественного текста как условия формирования гармонично развитой личности с устойчивыми духовно-нравственными ориентирами и национальным самосознанием, готовой к самопознанию и самосовершенствованию.

Реализация этих задач в системе высшего литературного образования является одним из условий формирования современного образа преподавателя-филолога как личности, владеющей всеми профессиональными филологическими навыками и умениями, необходимыми для специализированной филологической деятельности, способной воспринимать современные схемы развития культуры, более широко и многомерно осмысливая родную литературу.

Литература

1. Беляков С. Три портрета на фоне войны [Электронный ресурс]. URL: <http://glfr.ru/biblioteka/sergej-beljakov> (дата обращения: 12.01.2018).
2. Ермолин Е. Случай нового реализма // Континент. 2006. № 128 [Электронный ресурс]. URL: <http://magazines.russ.ru/continent/2006/128/> (дата обращения: 11.01.2018).
3. Ермолин Е. Не делится на нуль. Концепция литературного процесса 2000-х годов и литературные горизонты // Континент. 2011. № 150 [Электронный ресурс]. URL: <http://magazines.russ.ru/continent/2011/150/e16.html> (дата обращения: 16.01.2018).

4. Иванова Н. Ускользающая современность. Русская литература XX – XXI веков: от «внекомплектной» к постсоветской, а теперь и всемирной // Вопросы литературы. 2007. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://magazines.russ.ru/voplit/2007/3/iv7.html> (дата обращения: 19.01.2018).
5. История русской литературы XX века (20 – 90-е годы). Основные имена / под ред. С. И. Кормилова. М. : МГУ, 1998. 480 с.
6. История русской литературы XX – начала XXI века : в 3 ч. / сост. и науч. ред. проф. В. И. Коровин. М. : Владос, 2014.
7. История русской литературы XX века : в 2 ч. / под ред. проф. В. В. Агеносова. М. : ЮРАЙТ, 2013. Ч. 1. 795 с. ; Ч. 2. 687 с.
8. Концепция преподавания литературы на филологических факультетах педагогических вузов в новых образовательных условиях [Электронный ресурс]. URL: <http://ruslitvuz.ru/images/koncepcia/conception.pdf> (дата обращения: 18.01.2018).
9. Костылева И. А. Жанр беллетризованной биографии в русской литературе XX – XXI веков // Жанр и его метаморфозы в литературах России и Англии : материалы 8-й Междунар. науч. конф. «Художественный текст и культура» и 19-й Междунар. конф. Росс. ассоц. преподавателей англ. лит. Владимир, 2010. С. 188 – 196.
10. Пустовая В. Человек с ружьем: смертник, бунтарь, писатель. О молодой военной прозе [Электронный ресурс]. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2005/5/pu9.html (дата обращения: 18.01.2018).
11. Рудалев А. Второе дыхание «нового реализма» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.glfr.ru> (дата обращения: 22. 01. 2018).
12. Сенчин Р. Питомцы стабильности или будущие бунтари? Дебютанты нулевых годов // Дружба народов. 2010. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://magazines.russ.ru/druzhba/2010/1/> (дата обращения: 11.01.2018).
13. Современная русская литература конца XX – начала XXI века : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / С. И. Тимина [и др.] ; под ред. С. И. Тиминой. М. : Академия, 2011. 384 с.
14. Татаринов А. Контурсы русского неомодернизма. Об основных смыслах современной отечественной прозы [Электронный ресурс]. URL: <http://www.reading-hall.ru/publication.php?id=12314> (дата обращения: 08.02.2018).
15. Черняк М. А Женский почерк в современной прозе. Современная русская литература. М. : Форум, 2010. 352 с.
16. Шаргунов С. Отрицание траура // Новый мир. 2001. № 12 [Электронный ресурс]. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2001/12/ (дата обращения: 15.01.2018).
17. Шорохов А. Русский вопрос (О повести Валентина Распутина «Дочь Ивана, мать Ивана») [Электронный ресурс]. URL: [zavtra.ru/День литературы/089/42.html](http://zavtra.ru/День_литературы/089/42.html) (дата обращения: 03.02.2018).

References

1. Belyakov S. Tri portreta na fone vojny` [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://glfr.ru/biblioteka/sergej-beljakov> (data obrashheniya: 12.01.2018).
2. Ermolin E. Sluchaj novogo realizma // Kontinent. 2006. № 128 [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://magazines.russ.ru/continent/2006/128/> (data obrashheniya: 11.01.2018).
3. Ermolin E. Ne delitsya na nul`. Konceptiya literaturnogo processa 2000-x godov i literaturny`e gorizonty` // Kontinent. 2011. № 150 [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://magazines.russ.ru/continent/2011/150/e16.html> (data obrashheniya: 16.01.2018).
4. Ivanova N. Uskol`zayushhaya sovremennost`. Russkaya literatura XX – XXI vekov: ot «vnekomplektnoj» k postsovetskoj, a teper` i vseмирnoj // Voprosy` literatury`. 2007. № 3 [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://magazines.russ.ru/voplit/2007/3/iv7.html> (data obrashheniya: 19.01.2018).
5. Istoriya russkoj literatury` XX veka (20 – 90-e gody`). Osnovny`e imena / pod red. S. I. Kormilova. M. : MGU, 1998. 480 s.
6. Istoriya russkoj literatury` XX – nachala XXI veka : v 3 ch. / sost. i nauch. red. prof. V. I. Korovin. M. : Vldos, 2014.
7. Istoriya russkoj literatury` XX veka. V 2 ch. / pod red. prof. V. V. Agenosova. M. : YuRAJT, 2013. Ch. 1. 795 s. ; Ch. 2. 687 s.
8. Konceptiya prepodavaniya literatury` na filologicheskix fakul`tetax pedagogicheskix vuzov v novy`x obrazovatel`ny`x usloviyax [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://ruslitvuz.ru/images/koncepcia/conception.pdf> (data obrashheniya: 18.01.2018).
9. Kosty`leva I. A. Zhanr belletrizovannoj biografii v russkoj literature XX – XXI vekov // Zhanr i ego metamorfozy` v literaturax Rossii i Anglii : materialy` 8-j Mezhdunar. nauch. konf. «Xudozhestvenny`j tekst i kul`tura» i 19-j Mezhdunar. konf. Ross. assocz. prepodavatelej angl. lit. Vladimir, 2010. S. 188 – 196.
10. Pustovaya V. Chelovek s ruzh`em: smertnik, buntar`, pisatel`. O molodoj voennoj proze [E`lektronny`j resurs]. URL: http://magazines.russ.ru/novy_i_mi/2005/5/pu9.html (data obrashheniya: 18.01.2018).
11. Rudalev A. Vtoroe dy`xanie «novogo realizma» [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://www.glfr.ru> (data obrashheniya: 22. 01. 2018).
12. Senchin R. Pitomcy stabil`nosti ili budushhie buntari? Debyutanty` nulevy`x godov // Druzhba narodov. 2010. № 1 [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://magazines.russ.ru/druzhba/2010/1/> (data obrashheniya: 11.01.2018).
13. Sovremennaya russkaya literatura koncza XX – nachala XXI veka : ucheb. posobie dlya stud. uchrezhdenij vy`ssh. prof. obrazovaniya / S. I. Timina [i dr.] ; pod red. S. I. Timinoj. M. : Akademiya, 2011. 384 s.
14. Tatarinov A. Kontury` russkogo neomodernizma. Ob osnovny`x smy`slax sovremennoj otechestvennoj prozy` [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://www.reading-hall.ru/publication.php?id=12314> (data obrashheniya: 08.02.2018).
15. Chernyak M. A Zhenskij pocherk v sovremennoj proze. Sovremennaya russkaya literatura. M. : Forum, 2010. 352 s.

16. Shargunov S. Otriczanie traury // Novy`j mir. 2001. № 12 [E`lektronny`j resurs]. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2001/12/ (data obrashheniya: 15.01.2018).
17. Shoroxov A. Russkij vopros (O povesti Valentina Rasputina «Doch` Ivana, mat` Ivana») [E`lektronny`j resurs]. URL: [zavtra.ru»Den` literatury`»089/42.html](http://zavtra.ru/Den`_literatury`089/42.html) (data obrashheniya: 03.02.2018).

I. A. Kostyleva, G. T. Garipova

**THE SPECIFIC ORGANIZATION OF THE DISCIPLINE
«MODERN RUSSIAN LITERATURE» IN THE CONTEMPORARY
PHILOLOGICAL EDUCATION IN HIGH SCHOOL**

The article considers the methodological problem of the organization and construction of structural and meaningful features of the discipline «Modern Russian literature» in the context of scientific, educational and humanitarian problems of modern higher philological (pedagogical) education. The study emphasizes that the definition of the strategy of teaching modern Russian literature, the development of methodology for studying and teaching this historical and literary period at the University level of education are directly related to the tasks of identifying the logic, trends and dynamics of the modern Russian literary process of the late XXth – early XXI centuries. The article attempts to analyze the current state of history and theory of the latest Russian literature in general and to identify promising areas in the development of the methodology of teaching this discipline at the present stage of development of higher literary education in particular.

Key words: *modern Russian literature, humanistic purposes, aesthetic multiplicity, moral and educational potential.*

УДК 378.4+378.14

Н. И. Попов, Н. С. Шашева

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
И ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Описаны результаты исследования по определению некоторых специальных способностей и личностных качеств студентов, обучающихся на педагогических направлениях подготовки вуза. Для построения профиля способностей будущих педагогов изучались умения студентов анализировать информацию, проводить вычислительные операции и логические рассуждения, а также личностные качества, в частности, трудолюбие, ответственность, интуиция, способности к саморазвитию и самообразованию, уровень конкурентоспособности.

Ключевые слова: *тесты способностей, профиль способностей, специальные способности, педагогический эксперимент, будущие педагоги.*

В настоящее время приоритетом высшего образования становится формирование творческой, ответственной, инициативной личности, способной к саморазвитию и непрерывному профессиональному росту. Использование современных информационно-коммуникационных технологий подразумевает разработку новых методик и форм обучения с целью повышения эффективности учебного процесса в вузе [7; 10]. Немало трудов отечественных и зарубежных ученых посвящено различным аспектам обучения информатике и математике в вузе и средней школе (см., например, [3 – 5; 8; 11]). Вместе с тем сегодня важное значение исследователи придают проблемам изучения и развития психолого-педагогических способностей студентов [9].

Цель проведенного со студентами исследования заключалась в определении уровня специальных способностей и личностных качеств будущих педагогов для различных направлений подготовки вуза. Одной из задач исследования являлось построение профиля способностей респондентов. Тестирование студентов проводилось в два этапа, анализ результатов первого этапа исследования приведен в статье [6].

Для построения профиля способностей будущих педагогов в 2017 году было проведено тестирование студентов первого курса Института иностранных языков (ИИЯ), Института педагогики и психологии (ИПиП) и Института естественных наук (ИЕН) ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина». В исследовании приняли участие 113 респондентов, обучающихся по програм-

мам бакалавриата на направлении подготовки «Педагогическое образование» с профилями «Иностранный язык (английский и французский)», «Иностранный язык (английский и немецкий)» и с двумя профилями «Биология» и «География», а также на направлении «Специальное (дефектологическое) образование» и «Психолого-педагогическое образование».

На первом этапе исследований студентам предлагалось ответить на вопросы числового, словарного и арифметического тестов, которые имеют ограничение по времени выполнения [2, с. 32 – 33, 95 – 98, 102 – 103]. Числовой тест предназначен для проверки умения студентов проводить логические рассуждения, арифметический тест – навыков выполнения вычислительных операций, словарный тест можно рассматривать как проверку знаний и умений обучаемых проводить анализ. Числовой тест содержал 20 заданий, арифметический – 30, словарный – 40.

Для анализа результатов тестирования были использованы предложенные Дж. Барретом следующие уровни оценок: ниже среднего (НС), средний (Ср), выше среднего (ВС), значительно выше среднего (ЗВС), исключительный (ИС) [2]. По числовому тесту результаты испытуемых соответствовали уровням Ср, ВС, ЗВС и в некоторых случаях ИС. Числовой тест предполагает выявление закономерностей и поиск связи между числами, а решению таких примеров в школьном курсе математики отведено незначительное количество времени. Результаты выполнения студентами арифметического и словарного тестов оказались достаточно высокими

и соответствовали уровням ЗВС и нередко ИС. Несомненно, это связано с тем, что навыкам решения арифметических расчетных задач и расширению словарного запаса обучаемых способствуют занятия по математике и русскому языку в средней школе.

В табл. 1 приведены результаты первого этапа тестирования студентов: в верхней строке для каждого института указан средний балл респондентов, а в нижней строке – выполненный процент от максимально возможного количества баллов по указанному тесту.

Таблица 1. Результаты первого этапа тестирования студентов

Table 1. Results of the first stage of students' testing

Институт	Числовой тест	Арифметический тест	Словарный тест
ИИЯ	9,16	22,23	36,39
	41,64 %	69,47 %	86,64 %
ИПиП	8,58	21,23	33,62
	39,00 %	66,34 %	80,05 %
ИЕН	7,00	20,56	32,56
	31,82 %	64,25 %	77,52 %

Наилучшие результаты при тестировании показали студенты Института иностранных языков. Как было нами отмечено ранее [2, с. 100], студенты гуманитарных направлений подготовки, как правило, лучше справляются со словарным тестом, что подтверждается и результатами наших исследований. Как правило, люди, изучающие иностранные языки, знают достаточно хорошо свой родной язык. В частности, Ф. М. Достоевский подчеркивал, что, усвоив свой родной язык в возможном совершенстве, мы в состоянии будем усвоить и иностранный.

Проведя анализ тестирования студентов и полученных ранее баллов по ЕГЭ респондентов, можно предположить, что результаты тестируемых непосредственно связаны со средним баллом единого государственного экзамена по предмету. Наивысшие результаты ЕГЭ по дисциплинам при по-

ступлении в вуз имели студенты Института иностранных языков: 81,27 – средний балл по русскому языку у студентов, изучающих английский и немецкий языки, 82,00 – у респондентов, изучающих английский и французский языки; по обществознанию средние баллы указанных испытуемых были соответственно 70,20 и 73,13. Студенты Института иностранных языков по итогам проведенного тестирования показали наилучшие результаты по всем предложенным испытаниям. Более низкие баллы, как по результатам единого государственного экзамена по предметам, так и по результатам тестирования, оказались у студентов Института педагогики и психологии. Средний балл ЕГЭ по русскому языку, равный 70,19, имели студенты направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» и 70,3 – направления «Специаль-

ное (дефектологическое) образование»; по обществознанию баллы респондентов ИПиП были 58,89 и 61,5 соответственно. Наименьшие показатели по итогам тестирования оказались у студентов Института естественных наук. Отметим, что ранее их средний балл ЕГЭ по русскому языку составлял 65,8, по обществознанию – 54,9. В результате экспериментальной работы выяснилось, что существует связь между средними баллами ЕГЭ по дисциплинам бывших абитуриентов и результатами выполненных те-

стов способностей теперь уже студентов вуза.

На втором этапе экспериментального исследования респонденты отвечали на вопросы тестов личностных качеств, связанных с оценками уровня конкурентоспособности личности, способности к саморазвитию, самообразованию и способностей к принятию творческих, ответственных решений [1, с. 546 – 549, 555 – 557, 563 – 566]. Полученные результаты второго этапа тестирования после тщательного анализа и систематизации отражены в табл. 2.

Таблица 2. Результаты второго этапа тестирования студентов

Table 2. Results of the second stage of students' testing

Институт	Уровень конкурентоспособности	Трудолюбие		Профессиональный рост	Стремление к высокому качеству конечного продукта	Способности к саморазвитию, самообразованию	Ответственность	Интуитивность	Творчество
ИИЯ	106,26	11,42		10,49	11,81	34,98	13,19	13,30	11,91
	6	6 – 7		5	8	5	6	6	7
ИПиП	108,40	11,47		10,36	12,21	33,23	13,25	13,42	11,45
	6	6 – 7		5	8	4	6	6	8
ИЕН	104,59	10,88		10,24	11,88	32,12	13,53	13,47	11,59
	6	6 – 7		5	8	4	5	6	7

В таблице для каждого института в верхней строке указаны средние баллы респондентов, а в нижней строке – уровень указанных способностей, определяемый по шкале, представленной В. И. Андреевым, где выделяется 10 уровней от «очень низкого» (1) до «наивысшего» (10) [1].

Количество баллов по тесту, связанному с оценкой уровня конкурентоспособности личности, определяет потенциальный уровень способности респондента проявить себя в конкурентной борьбе. Несмотря на то что испытуемые показали различные результаты при тестировании от «ниже средне-

го» до «наивысшего», в целом, следует отметить, студенты различных институтов набрали примерно одинаковые средние баллы, соответствующие уровню «чуть выше среднего» (6). Кроме того, итоги тестирования в определенной степени позволяют узнать причины, по которым испытуемые максимально не проявили себя, и выявить резервные возможности повышения уровня конкурентоспособности. Нами были проанализированы также следующие личностные качества студентов: уровень трудолюбия, профессиональный рост и стремление к высокому качеству конечного продукта. Любопытно, но в целом студенты всех институтов показали примерно одинаковый уровень развития указанных способностей: склонность к трудолюбию на уровне выше среднего, уровень стремления к качеству конечного продукта на высоком уровне и уровень непрерывного профессионального роста приблизительно на среднем уровне.

Результаты выполнения теста об оценке способностей к саморазвитию и самообразованию респондентов оказались различными: студенты Института естественных наук и Института педагогики и психологии показали при этом уровень «ниже среднего», а обучающиеся в Институте иностранных языков – «средний» уровень. Самообразование является очень важным компонентом при изучении иностранных языков, не случайно результаты респондентов ИИЯ оказались несколько выше остальных. Интересно будет

понаблюдать за динамикой изменения результатов по последнему тесту после нескольких лет обучения испытуемых в высшем учебном заведении.

Тест по оценке способностей к принятию творческих, ответственных решений при исследовании содержал три характеристики личности, важные при обучении: ответственность, интуитивность, творчество. Сравнительная диаграмма результатов тестирования студентов, выраженных в процентах от максимально возможного количества набираемых баллов, представлена на рис. 1.

Отметим, что средние результаты студентов различных институтов можно использовать для сравнения способностей обучаемых в зависимости от направления и профиля подготовки. На рис. 1 отражено, что личностные качества студентов разных институтов по некоторым факторам выражены примерно на одном уровне, а именно, конкурентоспособность, трудолюбие, профессиональный рост, интуитивность, стремление к высокому качеству конечного продукта.

На основе анализа профиля способностей будущих педагогов, приведенного на рис. 2, можно сделать вывод о том, что студенты Института иностранных языков достигли, в целом, наилучших показателей по сравнению с другими респондентами по выполнению тестов способностей, в частности, у них значимо выше уровень способностей к саморазвитию и самообразованию.

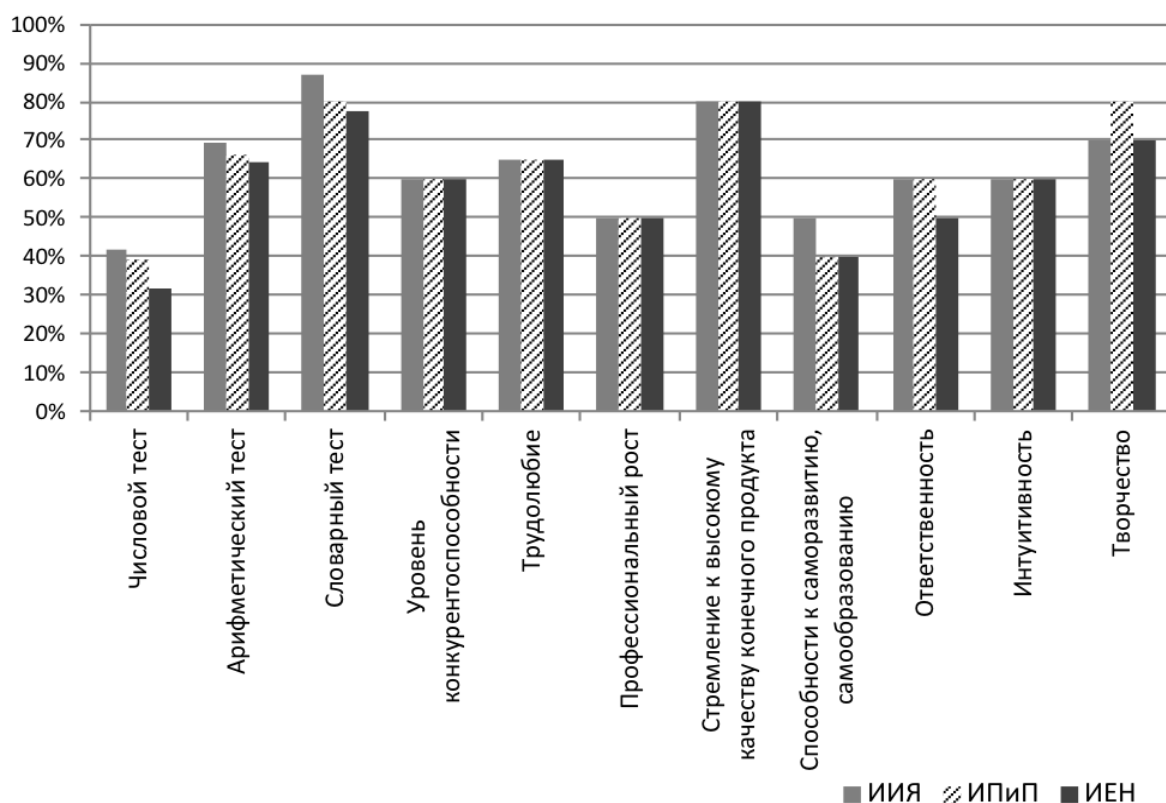


Рис. 1. Результаты тестирования студентов

Fig. 1. The test results of students

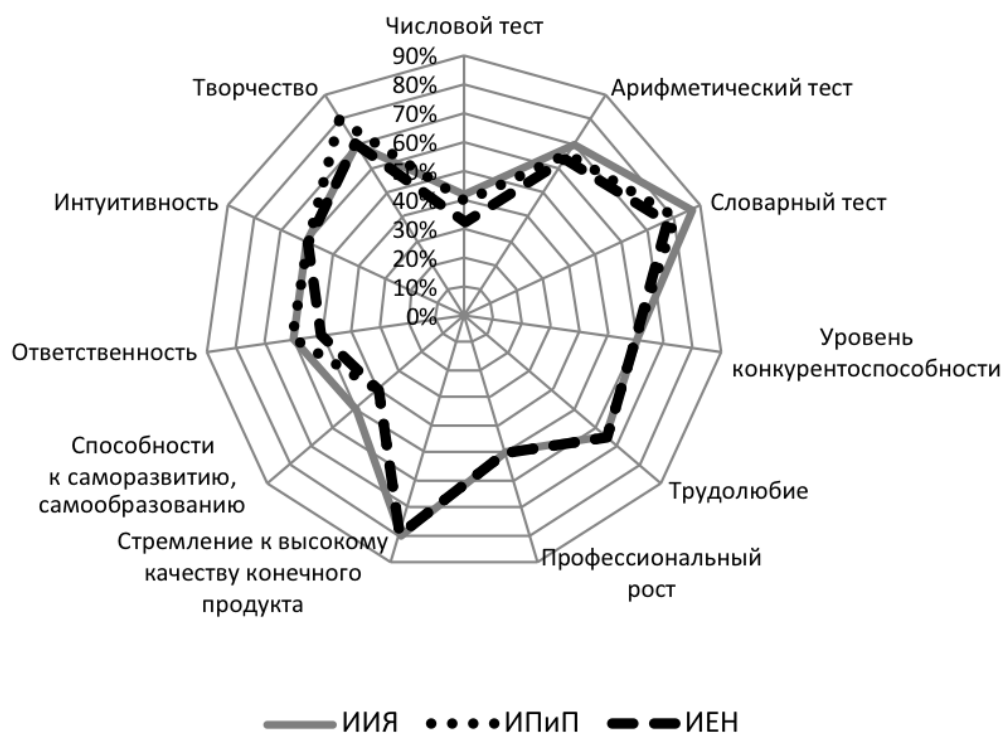


Рис. 2. Профиль способностей будущих педагогов

Fig. 2. Profile of abilities of future teachers

Уровень творческого развития самым высоким оказался у студентов Института педагогики и психологии – будущих воспитателей, дефектологов и учителей начальных классов. Эти профессии, несомненно, требуют творческого подхода личности в различных видах деятельности, что также подтверждается активным участием студентов в культурно-массовой и общественной жизни университета.

Обратим еще внимание на любопытный факт: в исследовании приняли участие пара близнецов. Результаты их тестирования были очень близкими по полученным числовым значениям, что, несомненно, подчеркивает примерно

одинаковый уровень способностей и личные характеристики испытуемых.

Построенный профиль способностей поможет студентам оценить не только свои знания и личностные характеристики, но и выявить скрытый потенциал, который они смогут раскрыть в своей будущей профессиональной деятельности, а также обнаружить личностные качества, сдерживающие их творческое развитие. Перспективы дальнейшего экспериментального исследования связаны с изучением динамики изменения вышеупомянутых качеств и специальных способностей студентов в процессе обучения в вузе.

Литература

1. Андреев В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития. 3-е изд. Казань : Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
2. Баррет Дж. Проверь себя : тесты. СПб. : Питер, 2007. 256 с.
3. Григорьев С. Г., Гриншкун В. В. Информатизация образования. Фундаментальные основы. Томск : ТМЛ-Пресс, 2008. 286 с.
4. Макарова Л. Н., Шаршов И. А., Королева А. В. Критическое мышление и познавательные стили студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 7 (147). С. 13 – 20.
5. Монахов В. М. Введение в теорию педагогических технологий : монография / ВГПУ. Волгоград : Перемена, 2006. 318 с.
6. Попов Н. И., Калимова А. В., Шашева Н. С. Об уровне специальных способностей будущих педагогов // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. № 3 (16). С. 163 – 165.
7. Попов Н. И., Никифорова Е. Н. Об эффективности использования электронного курса «Математика» при обучении студентов агроинженерных направлений подготовки вуза // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2017. № 2 (40). С. 45 – 50.
8. Попов Н. И. Фундаментализация университетского математического образования : монография. Йошкар-Ола : МарГУ, 2012. 135 с.
9. Chung-Ho Su. The effects of students' motivation, cognitive load and learning anxiety in gamification software engineering education: a structural equation modeling study // Multimed Tools Appl. 2016. Vol. 75, Issue 16. Pp. 10013 – 10036. DOI: 10.1007/s11042-015-2799-7.

10. D'Souza M. J., & Rodrigues P. Extreme Pedagogy: An Agile Teaching-Learning Methodology for Engineering Education // Indian Journal of Science and Technology. 2015. Vol. 8, Issue 9. Pp. 828 – 833. DOI: 10.17485/ijst/2015/v8i9/53274.
11. Dichev Ch, Dicheva D. Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review // International journal of educational technology in higher education. 2017. Vol. 14. Pp. 9. DOI: 10.1186/s41239-017-0042-5.

References

1. Andreev V. I. Pedagogika : ucheb. kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. 3-e izd. Kazan` : Centr innovacionny`x texnologij, 2012. 608 s.
2. Barret Dzh. Prover` sebya : testy`. SPb. : Piter, 2007. 256 s.
3. Grigor`ev S. G., Grinshkun V. V. Informatizaciya obrazovaniya. Fundamental`ny`e osnovy`. Tomsk : TML-Press, 2008. 286 s.
4. Makarova L. N., Sharshov I. A., Koroleva A. V. Kriticheskoe my`shlenie i poznnavatel`ny`e stili studentov // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarny`e nauki. 2015. № 7 (147). S. 13 – 20.
5. Monaxov V. M. Vvedenie v teoriyu pedagogicheskix texnologij : monografiya / VGPU. Volgograd : Peremena, 2006. 318 s.
6. Popov N. I., Kalimova A. V., Shasheva N. S. Ob urovne special`ny`x sposobno-stej budushhix pedagogov // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarny`e issledovaniya. 2017. № 3 (16). S. 163 – 165.
7. Popov N. I., Nikiforova E. N. Ob e`ffektivnosti ispol`zovaniya e`lektronnogo kursa «Matematika» pri obuchenii studentov agroinzhenerny`x napravlenij podgotovki vuza // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2017. № 2 (40). S. 45 – 50.
8. Popov N. I. Fundamentalizaciya universitetskogo matematicheskogo obrazovaniya : monografiya. Joshkar-Ola : MarGU, 2012. 135 s.
9. Chung-Ho Su. The effects of students' motivation, cognitive load and learning anxiety in gamification software engineering education: a structural equation modeling study // Multimed Tools Appl. 2016. Vol. 75, Issue 16. Pp. 10013 – 10036. DOI: 10.1007/s11042-015-2799-7.
10. D'Souza M. J., & Rodrigues P. Extreme Pedagogy: An Agile Teaching-Learning Methodology for Engineering Education // Indian Journal of Science and Technology. 2015. Vol. 8, Issue 9. Pp. 828 – 833. DOI: 10.17485/ijst/2015/v8i9/53274.
11. Dichev Ch, Dicheva D. Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review // International journal of educational technology in higher education. 2017. Vol. 14. Pp. 9. DOI: 10.1186/s41239-017-0042-5.

N. I. Popov, N. S. Shasheva

DETERMINING THE LEVEL OF SPECIAL ABILITIES AND PERSONAL QUALITIES OF FUTURE TEACHERS

The article describes the results of research on determining some special abilities and personal qualities of University students studying to become teachers. The ability to analyze information, conduct computational operations and logical reasoning, as well as personal qualities, in particular diligence, responsibility, intuitiveness, the ability to self-development, self-education, the level of competitiveness were studied to build a profile of their abilities.

Key words: *abilities tests, abilities profile, special abilities, pedagogical experiment, future teachers.*

УДК 378.147

С. В. Юдакова

ПОТРЕБНОСТИ И МОТИВАЦИЯ ТРУДА ПЕДАГОГОВ

Статья посвящается изучению потребностей и мотивации труда педагогов в условиях современных образовательных организаций. Особое внимание автором статьи уделяется анализу факторов благоприятной мотивационной среды труда педагогов и методов ее обеспечения. В статье предлагаются рекомендации по диагностике потребностей педагогов.

Ключевые слова: *потребность, мотив труда педагога, мотивация трудовой деятельности, факторы благоприятной мотивационной среды труда педагога, способы мотивации труда педагога, диагностика потребностей педагога.*

Проблема мотивации труда педагогов является центральной в деятельности руководителей современных образовательных организаций. Ее изучение позволяет ответить на актуальные для педагогического менеджмента вопросы: Что побуждает педагогов к эффективной работе? Почему педагогические работники, имеющие одинаковую должность, квалификационную категорию, трудятся с разной эффективностью? Почему один и тот же педагог в разных ситуациях работает с разной эффективностью? Действи-

тельно, можно определить перспективные цели, разработать план совершенствования образовательного процесса, установить в учреждении новейшее оборудование, обеспечить преподавание учебных предметов современными методическими ресурсами и тому подобным, но все это окажется напрасным, если у педагогов не будет мотивов, побуждающих к активности в процессе осуществления трудовых функций. Так желание педагогов работать эффективно подчас становится главной движущей силой успеха обра-

зовательной организации. Поэтому один из путей, ведущих к достижению ее целей, на наш взгляд, лежит через понимание потребностей и мотивации труда педагогических работников.

Потребность – «состояние индивида, которое вызывается испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступает источником его активности» [15, с. 401]. Благодаря такому состоянию деятельность индивида, в том числе трудовая, приобретает целенаправленность и либо достигается удовлетворение потребностей в силу получения необходимых вознаграждений, либо предотвращается неприятное столкновение со средой (окружением).

Мотив мы рассматриваем как осознаваемую причину, лежащую в основе выбора действий и поступков личности [Там же, с. 291]. Постараемся сформулировать свое понимание мотива труда в аспекте профессионально-педагогической деятельности. Мотив труда педагога – это осознаваемая педагогом причина трудовой деятельности, вызванная его потребностями, удовлетворение которых возможно посредством получения вознаграждений (благ). Сила мотива определяется степенью актуальности той или иной потребности для педагога. «Чем насущнее нужда в определенном благе, чем сильнее стремление его получить, тем активнее действует работник» [8, с. 63].

Мотивация выступает «тем сложным механизмом соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, который определяет воз-

никновение, направление, а также способы осуществления конкретных форм деятельности» [6, с. 148], «как активный момент процесса развития, перестройки личности» [2, с. 12].

«Мотивация – совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к деятельности» [3, с. 347].

«Мотивация – это процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения личных целей или целей организации» [4, с. 122].

Таким образом, мотивация является функцией управления человеком, создающей у него внутреннее побуждение к действиям, это результат сложной совокупности постоянно меняющихся потребностей.

Мотивация трудовой деятельности – это стремление работника удовлетворить свои потребности в определенных благах посредством труда, направленного на достижение целей организации [8, с. 61].

Более глубокому пониманию потребностей и мотивов труда педагога способствует исследование факторов благоприятной мотивационной среды, что становится предметом внимания многих современных ученых [1, 5, 11, 13, 14 и др.]. С этой целью нами проведена диагностика факторов неудовлетворенности педагогов своим трудом методом анкетирования. В анкетировании принимали участие 111 педагогических работников образовательных учреждений г. Владимира: МАОУ «ГМУК № 2», МАОУ «Промышленно-коммерческий лицей», МБОУ «Лицей-интернат № 1», МАОУ «СОШ № 2 имени героя Советского

Союза И. Е. Жукова», МБОУ «СОШ № 8», МБОУ «СОШ № 9», МБОУ «СОШ № 16». Формулируя основной вопрос: «Какие факторы способны повлиять на Вашу неудовлетворенность своим трудом?», мы исходили из идеи о том, что слабость мотивации как функции управления образовательной организацией однозначно не приводит к неудовлетворенности педагогов своим трудом в силу его личностной (труд по призванию) и социальной значимости. Однако адекватность данного процесса потребностям педагогов вызывает удовлетворение и мотивирует их на повышение эффективности деятельности. Поэтому в анкете необходимо было из предлагаемых факторов выбрать те, которые способны повлиять на неудовлетворенность педагогов своим трудом (допускался выбор нескольких факторов, а также указание своих, если таковых не было в списке). Анализ результатов анкетирования (табл. 1) дает возможность выделить направления мотивации труда педагогов.

Нами выделено пять наиболее «острых» факторов, влияющих на неудовлетворенность педагогов своим трудом: низкая заработная плата; низкий размер или полное отсутствие премий, пособий, надбавок; отсутствие льгот; отсутствие или крайняя недостаточность технических средств, способствующих эффективной работе; достаточно большой объем бюрократического труда.

Кроме того, педагоги указали факторы, которые не представлены в предлагаемой анкете: низкий социальный статус работников образования;

низкий социальный статус педагога; огромное количество бюрократической отчетности; постоянно меняющиеся учебные программы и условия государственного контроля, в том числе ОГЭ и ЕГЭ; плохое финансирование школы; введение и апробация инновационных течений в дополнительном образовании; устаревшие технические средства и др.

Результаты анкетирования нашли свое подтверждение в работе круглого стола на тему «Потребности и мотивация труда педагога», который проходил в педагогическом институте ВлГУ им. А. Г. и Н. Г. Столетовых в рамках «Дней науки для учителей» 19 апреля 2016 г. Цель мероприятия: обмен мнениями и опытом по вопросам диагностики и реализации потребностей педагога в условиях трудовой деятельности; выявление факторов результативности труда педагога.

Особым предметом обсуждения оказались проблема низкой заработной платы педагогов и ее влияние на эффективность педагогического труда.

Интерес вызывал факт того, что в настоящее время плохие взаимоотношения в коллективе не стоят первыми в рейтинге факторов неудовлетворенности трудом. В процессе дискуссии выяснилось, что педагоги допускают увольнение из образовательной организации с прекрасным здоровым коллективом, если представится возможность работы в другом образовательном учреждении, что обеспечит, например, улучшение бытовых условий жизни работников, поскольку они являются их приоритетной потребностью.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Таблица 1

Результаты анкетирования

Факторы неудовлетворенности педагогов своим трудом	Доля выборов к количеству анкетированных, %
Низкая заработная плата	89,19
Низкий размер или полное отсутствие премий, пособий, надбавок	58,56
Отсутствие льгот	54,05
Отсутствие или крайняя недостаточность технических средств, способствующих эффективной работе	45,95
Достаточно большой объем бюрократического труда	45,95
Низкий уровень комфорта рабочих мест	40,54
Отсутствие возможности улучшить бытовые условия с помощью ресурсов, имеющихся у образовательной организации	36,94
Плохие взаимоотношения в коллективе	34,23
Отсутствие дополнительного заработка	26,13
Отсутствие или недостаточное признание труда со стороны руководителей	23,42
Неудобное расписание занятий	17,12
Отсутствие открытой информации	12,61
Ограниченность профессионального общения с коллегами	11,71
Система контроля, не позволяющая повысить эффективность своей работы	11,71
Отсутствие или недостаточное признание со стороны коллег	10,81
Невозможность достичь успехов в работе, повышающих статус педагога в образовательной организации	10,81
Отсутствие интереса к работе в данной образовательной организации	9,91
Отсутствие возможности получить повышение	9,01
Несвоевременная выплата заработной платы	8,11
Опасение потерять работу из-за невысокого статуса в образовательной организации	7,21
Отсутствие возможности избежать критики руководителей и коллег	7,21
Отсутствие возможности участвовать в управлении образовательной организацией	4,50
Отсутствие возможности участвовать в разработке и внедрении новаций	4,50
Отсутствие возможности повышать квалификацию	3,60
Отсутствие возможности участвовать в соревновании с другими педагогами	1,80

Наличие в образовательной организации большинства из выделенных факторов неудовлетворенности педагогов своим трудом приводит к «про-

фессиональному выгоранию», под которым понимается совокупность негативных психических переживаний, истощение от длительного воздействия

напряжения, вызванного интенсивными межличностными взаимодействиями, сопровождающимися повышенной эмоциональностью [10]. Отметим, что еще в 1970 – 80-е гг. прошлого века ученые-психологи (Х. Фрейденбергер, Е. Махер, К. Кондо, К. Маслач, С. Джексон) обратили внимание на часто встречающееся состояние эмоционального истощения работников коммуникативной сферы (педагоги, врачи, психологи, работники социальных служб) [12]. Такие перемены в поведении, как было выявлено, вызывались длительным профессиональным стрессом. «Профессиональное выгорание» наступает при условиях, когда педагог оценивает свою деятельность как незначимую, не удовлетворен своим профессиональным ростом, ограничен в самостоятельности, находится в состоянии неопределенности вследствие нечеткости предъявляемых к нему требований, перегрузки или недогрузки и т. п. Безусловно, «профессиональное выгорание» необходимо предупреждать. Поэтому важно обращать внимание на факторы, способствующие развитию данного явления.

Для интерпретации мотивации педагога и разработки рекомендаций по удовлетворению его потребностей обратимся к концепции А. Маслоу. Согласно теории А. Маслоу, чтобы мотивировать конкретного человека (педагога), руководитель должен дать ему возможность удовлетворить свои актуальные потребности посредством такого образа действий, который способствует достижению целей всей организации (образовательной). Ученый вы-

делил пять качественно разных групп человеческих потребностей. Рассмотрим их в логике: группа потребностей – направления удовлетворения – применяемые методы.

Группу потребностей выделим в соответствии с иерархией потребностей А. Маслоу.

Направления удовлетворения потребностей – это то, что предлагает руководитель образовательной организации или выбирает сам педагог, когда сталкивается с возможными альтернативами удовлетворения потребности.

Применяемые руководителем методы удовлетворения потребностей (стимулы) должны привести к тому, что педагог выбирает поведение, необходимое для достижения целей организации, в процессе своего труда на должном уровне своих усилий в течение определенного периода времени.

Руководителю образовательной организации важно разработать и использовать адекватные методы удовлетворения потребностей конкретного педагога по каждому направлению их реализации (табл. 2). Поскольку структура потребностей человека определяется его местом в социальной структуре, культурным укладом и приобретенным опытом, то для мотивации нет какого-либо лучшего метода. То, что эффективно для мотивации одного педагога, может не иметь значения для другого. Хотя педагогическое сообщество, как мы установили, по некоторым мотивам труда достаточно однородно, поэтому методы могут быть одинаковыми.

Мотивация труда педагога (согласно концепции потребностей А. Маслоу)

Потребность				
Самовыражение	Престиж, уважение	Межличностные связи	Стабильность, безопасность	Материальное положение
Направления удовлетворения потребностей				
Профессиональный рост	Должность, символы статуса и престижа	Официальные и неофициальные контакты	Увеличение общих доходов, медицинские и пенсионные программы	Заработная плата, возможность приобретения методических ресурсов (в том числе цифровых), льготное питание, льготное жилье
Методы удовлетворения потребностей				
- проведение открытых уроков, мероприятий; - участие в проблемных семинарах, конференциях и т. п.; - участие в престижных конкурсах; - подготовка и печать авторских учебников и пособий; - разработка и утверждение авторской программы; - прохождение инновационных курсов повышения квалификации, стажировки, переподготовки; - наставничество молодых педагогов; - участие в работе творческих групп; - преподавание в системе повышения квалификации или высшего образования; - членство в приемной, экзаменационной комиссии, в экспертной группе	- выдвижение на руководящую должность; - аттестация на более высокую категорию; - представление своей организации на значимых мероприятиях, в том числе международных; - участие в работе администрации образовательного учреждения, включение в работу групп по разрешению актуальных вопросов; - получение дополнительных отгулов (к отпуску или в течение года); - получение помощи в разрешении конфликтных ситуаций; - получение публичной похвалы, благодарности в приказе, грамоты, звания; - размещение фотографии на стенде; - получение признания успехов учеников и признательности со стороны учеников, родителей	- участие в экскурсиях и других видах проведения досуга (в том числе праздниках, вечеринках); - вовлечение в общественную деятельность; - знакомство с достижениями коллег; - членство в профессиональных сообществах; - участие в организации и проведении творческих встреч, семинаров, конференций и т. п.	- получение бесплатной путевки в санаторий, дом отдыха и т. п.; - возможность бесплатной медицинской диагностики и лечения, посещения бассейна и тренажерного зала; - возможность проведения платных занятий; - работа по совмещению; - получение материальной помощи на лечение или обучение; - получение помощи в улучшении жилищных условий; - выбор объема учебной нагрузки, удобный график работы (без «окон»); - получение премии по итогам работы	- получение заработной платы, соответствующей выполняемой работе; - приобретение учебно-методической литературы за счет средств организации; - льготное питание в столовой организации или по договорам с предприятиями общественного питания; - получение помощи по аренде жилья, ипотечному кредиту и тому подобному, по оплате коммунальных услуг

Для реализации мотивации труда педагога как важного компонента системы управления образовательным процессом необходима диагностика доминирующих актуальных потребностей каждого педагога и педагогического коллектива в целом. Рассмотрим некоторые методики изучения потребностей педагогов, на основе которых выбираются соответствующие вознаграждения.

1. Анкетирование. Темы анкет: «Оценка удовлетворенности работой»; «Факторы неудовлетворенности педагогов своим трудом» и т. п.

2. «Построение профиля потребностей», который дает информацию об уровнях удовлетворенности определенных групп потребностей личности. Данная методика диагностики мотивации труда разработана С. В. Крюковым.

3. Методика «Проективные вопросы». Постановку проективных вопросов, а также интерпретацию к их ответам при изучении мотивации трудовой деятельности предлагает С. В. Иванова. Данная методика адаптирована нами для диагностики мотивов труда педагога. Ее суть заключается в особом построении вопросов, т. е. таким образом, что они предлагают педагогу оценить не себя, а педагогов вообще. Он переносит свой педагогический опыт и представления на действия других педагогов, благодаря чему уменьшается вероятность социально желательных ответов. Примеры проективных вопросов: «Что стимулирует педагогов к эффективному труду?»; «Что может вынудить педагога уволиться?»; «При каких условиях педагогический коллектив работает эффективно?»; «Почему педагоги стремятся сделать карьеру?» и т. п.

Каждый ответ соотносится с определенным мотивом (стимулом) трудовой деятельности. Анализ ответов на проективные вопросы проводится на основе «Карты мотивов труда педагога», где каждому из них даются интерпретация и соответствующие рекомендации. Фрагмент карты представлен в табл. 3.

4. Ситуативное интервью. Педагогу дается возможность продемонстрировать свой выбор в определенной ситуации.

Пример 1. Представьте, что при поиске работы Вы одновременно получили два предложения от работодателей. Какими будут критерии Вашего выбора?

Пример 2. У Вас имеется выбор: работать в коллективе с прекрасными взаимоотношениями, признанием со стороны коллег и руководителей, но при отсутствии дополнительного заработка или в коллективе повышенной конфликтности, в атмосфере частой критики со стороны коллег и руководителей, но с возможностью дополнительного заработка, высоким размером надбавок. Уровень заработной платы одинаков. Что Вы предпримете? Почему?

Интерпретация проста и сводится к выявлению мотивов труда.

5. Написание педагогами сочинения на тему «Результаты, которых я хочу достичь в своей профессионально-педагогической деятельности».

Руководителю необходимо знать, что представляет собой желательный для педагога результат трудовой деятельности и насколько его достижения соответствуют задачам образовательной организации.

«Карты мотивов труда педагога» (фрагмент)

Мотивы труда	Интерпретация	Рекомендации
Деньги, матери- альный стимул, зарплата	Приведенные мотивы упо- минаются два и более раз. Слишком велик интерес к материальному успеху	Педагог мотивируется только деньга- ми, поэтому чрезвычайно желательно сформировать у него дополнительные мотивы, в противном случае он с лег- костью поменяет место работы исходя только из материальных соображений
	Данные мотивы не упоми- наются вообще. Материальный фактор практически не имеет зна- чения	Надо иметь в виду, что при потере интереса педагог часто перестает работать эффективно
Соответствие оплаты резуль- татам труда, справедливость оплаты, оплата в соответствии с вкладом	Большое значение имеет не столько сумма возна- граждения, сколько вос- приятие ее педагогом как справедливой или неспра- ведливой в соотношении с результатами труда	Для такого педагога самое главное – справедливость оплаты труда. Ему необходимо понимание причинно- следственных связей, о чем следует помнить, для того чтобы эффективно им управлять
Статус	Ориентация не столько на материальные, сколько на статусные факторы.	Такого педагога легче всего мотиви- ровать статусными факторами без изменения зоны ответственности
Профессиональ- ный рост, мастерство, развитие и т. п.	Ориентация на професси- ональное развитие и рост как самостоятельную цен- ность	Такого педагога мотивирует обучение, повышение квалификации, для него крайне значимо экспертное влияние руководителей
Отношения в коллективе, микроклимат и т. п.	Ориентация на отношения с коллегами как на один из важнейших факторов мотивации	При работе ему необходимо «чувство локтя». Большое значение имеют собственная репутация в коллективе и вклад в общее дело
Возможность избежать непри- ятности и т. п.	Во многих случаях для такого педагога более эффективны мотивы, связанные с условиями избежать наказания, нежели условия получить поощрение. Его могут отличать низкая само- оценка и неуверенность в себе	Педагог нуждается в четких критериях оценки своей деятельности и непрерывном внешнем контроле

Таким образом, понимание потребностей каждого педагога помогает руководителю разрабатывать и применять адекватные методы мотивации труда, способствующие успеху профессионально-педагогической деятельности и успеху образовательной организации в целом.

Литература

1. Антоновский А. В., Балакшина Е. В. Профессиональная самоактуализация педагогов // Вестник Московского ун-та. Серия 20. Педагогическое образование. 2014. № 3. С. 92 – 98.
2. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. М. : Мысль, 1976.
3. Афанасьева Т. Н., Немова Н. В. Профессиональное развитие кадров муниципальной системы образования. Кн. 1. Развитие профессионального мастерства педагогических кадров : метод. пособие / под ред. Н. В. Немовой. М. : АПКИ-ПРО, 2004. 116 с.
4. Басовский Л. Е. Менеджмент : учеб. пособие. М. : ИНФРА-М, 2007. 216 с.
5. Бессокирная Г. П. Мотивация труда в постсоветской России: опыт и методики исследования // Социологические исследования. 2016. № 2. С. 29 – 38.
6. Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности / под ред. Е. В. Шороховой. М. : Наука, 1974. С. 145 – 169.
7. Иванова С. В. Мотивация на 100 %: А где же у него кнопка? 5-е изд. М. : Альпина Паблишерз, 2009. 288 с.
8. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности : учебник / А. Я. Кибанов [и др.] ; под ред. А. Я. Кибанова. М. : ИНФРА-М, 2009. 524 с.
9. Крюков С. В. Организационное поведение: теория и практика. Ростов н/Д. : Феникс, 2006. 272 с.
10. Маслоу А. Мотивация и личность : пер. с англ. 3-е изд. СПб. : Питер, 2012. 352 с.
11. Новикова Г. В. Профессиональное здоровье и мотивация труда педагогов // Вестник Московского ун-та. Серия 20. Педагогическое образование. 2014. № 4. С. 82 – 89.
12. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 90 – 101.
13. Петрова У. Г. Маркетинговая деятельность как условие модернизации управления адаптивной школой : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Якутск, 2007, 206 с.
14. Фадеева Е. И. Как управлять в новых условиях? Социально-психологические основания управления образовательными учреждениями/комплексами : метод. пособие. М. : УЦ «Перспектива», 2014. 174 с.

15. Шапарь В. Б., Россоха В. Е., Шапарь О. В. Новейший психологический словарь / под общ. ред. В. Б. Шапаря. Изд. 3-е. Ростов н/Д. : Феникс, 2007. 808 с.
16. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / ed. W. B. Schaufeli, Cr. Maslach and T. Marek. Washington D. C : Taylor & Francis, 1993. P. 19 – 32.
17. Greenberger R. S. Job hazard – how «burnout» affects corporate managers and their performances // The Wall Street Journal. April 23, 1981.

References

1. Antonovskij A. V., Balakshina E. V. Professional'naya samoaktualizaciya pedagogov // Vestnik Moskovskogo un-ta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2014. № 3. S. 92 – 98.
2. Aseev V. G. Motivaciya povedeniya i formirovaniya lichnosti. M. : My'sl', 1976.
3. Afanas`eva T. N., Nemova N. V. Professional`noe razvitie kadrov municipal`noj sistemy` obrazovaniya. Kn. 1. Razvitie professional`nogo masterstva pedagogicheskix kadrov : metod. posobie / pod red. N. V. Nemovoj. M. : APKiPRO, 2004. 116 s.
4. Basovskij L. E. Menedzhment : ucheb. posobie. M. : INFRA-M, 2007. 216 s.
5. Bessokirnaya G. P. Motivaciya truda v postsovetsoj Rossii: opyt i metodiki issledovaniya // Sociologicheskie issledovaniya. 2016. № 2. S. 29 – 38.
6. Dzhidar`yan I. A. O meste potrebnostej, e`mocij i chuvstv v motivacii lichnosti // Teoreticheskie problemy` psixologii lichnosti / pod red. E. V. Shoroxovoj. M. : Nauka, 1974. S. 145 – 169.
7. Ivanova S. V. Motivaciya na 100 %: A gde zhe u nego knopka? 5-e izd. M. : Al`pina Publisherz, 2009. 288 s.
8. Motivaciya i stimulirovanie trudovoj deyatel`nosti : uchebnik / A. Ya. Kibanov [i dr.] ; pod red. A. Ya. Kibanova. M. : INFRA-M, 2009. 524 s.
9. Kryukov S. V. Organizacionnoe povedenie: teoriya i praktika. Rostov n/D. : Feniks, 2006. 272 s.
10. Maslou A. Motivaciya i lichnost` : per. s angl. 3-e izd. SPb. : Piter, 2012. 352 s.
11. Novikova G. V. Professional`noe zdorov`e i motivaciya truda pedagogov // Vestnik Moskovskogo un-ta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2014. № 4. S. 82 – 89.
12. Orel V. E. Fenomen «vy`goraniya» v zarubezhnoj psixologii: e`mpiricheskie issledovaniya // Psixologicheskij zhurnal. 2001. T. 22. № 1. S. 90 – 101.
13. Petrova U. G. Marketingovaya deyatel`nost` kak uslovie modernizacii upravleniya adaptivnoj shkoloj : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Yakutsk, 2007, 206 s.
14. Fadeeva E. I. Kak upravlyat` v novy`x usloviyax? Social`no-psixologicheskie osnovaniya upravleniya obrazovatel`ny`mi uchrezhdeniyami/kompleksami : metod. posobie. M. : UCz «Perspektiva», 2014. 174 s.
15. Shapar` V. B., Rossoxa V. E., Shapar` O. V. Novejshij psixologicheskij slovar` / pod obshh. red. V. B. Shaparya. Izd. 3-e. Rostov n/D. : Feniks, 2007. 808 s.

16. Maslach S. Burnout: A multidimensional perspective // Professional burnout: Recent developments in the theory and research / ed. W. B. Schaufeli, Cr. Maslach and T. Marek. Washington D. C : Taylor & Francis, 1993. P. 19 – 32.
17. Greenberger R. S. Job hazard – how «burnout» affects corporate managers and their performances // The Wall Street Journal. April 23, 1981.

S. V. Udakova

THE TEACHER'S NEEDS AND MOTIVATION OF LABOR

The article is devoted to the study of the teachers needs and labor motivation in the conditions of the modern educational institutions. The author analyses the factors of the positive motivation conditions for the teachers' labor and methods of their realization. The recommendations on the diagnosis of teachers' needs have been offered by the author.

Key words: *needs, teacher labor motivation, the labor activity motivation, the factors of the favorable motivational conditions for teachers labor, the motivation methods for teacher's labor, the diagnosis of a teacher's needs.*

СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.013.42

Л. А. Дубровина, Л. И. Колесникова

СМАРТФОН-АДДИКЦИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Статья посвящена описанию социально-психологического механизма возникновения смартфон-аддикции среди студентов российских вузов и анализу подходов к изучению этого явления в концепциях зарубежных и российских ученых. Авторы показывают возможность профилактики возникновения смартфон-аддикции через приобщение учащейся молодежи к российской ментальности.

Ключевые слова: аддикция, смартфон-аддикция, аддиктивное поведение, профилактика, ментальность, социально-психологический механизм, социальная активность, виртуальное взаимодействие.

Современные цифровые, сетевые технологии и коммуникации стали частью жизни современных молодых людей до такой степени, что многие не осознают свой уровень зависимости от своего смартфона – от англ. «smartphone» – умный телефон, дополненный функциональностью карманного персонального компьютера [17].

Ученые Junco и Cotton в 2012 году в США провели опрос более 1649 студентов вузов и выявили следующие факты: студенты тратят в среднем 97 минут в день на передачу текстовых сообщений, 118 минут на поиски информации в Интернете, 41 минуту на Facebook, 49 минут на электронную почту и 51 минуту на разговоры по сотовому телефону. Ученые делают вывод, что это является мощным инвестированием своего личного времени во взаимодействие с сотовым телефо-

ном и напрямую связано с академической успеваемостью студента» [13].

Негативную связь между использованием студентами сотовых телефонов и их академической успеваемостью подтвердили ученые Roberts, Yaya, Manolis в своих исследованиях в 2014 году. Чрезмерное использование сотового телефона может негативно влиять также и на эффективность работы, на отношения с семьей, друзьями и преподавателями. Зависимость от сотового телефона подрывает академические достижения студента. При его использовании на уроке студент «устраняет» себя от работы в классе, обманывает, срывает занятия [16].

В своем опросе 2500 студентов вузов в США Junco выявил, что студент тратит в день в среднем один час и 40 мин на Facebook [13].

60 % студентов вузов США признали себя зависимыми от своих смартфонов. Эта тенденция с постоянно увеличивающимся количеством студентов, зависимых от сотовых телефонов, может быть связана с выходом Smartphone [17]. Сотовый телефон вытеснил ноутбук и компьютер и стал предпочтительным средством для входа в Интернет.

Растущее доверие к сотовым телефонам среди студентов и молодых людей может сигнализировать о том, что эволюция использования сотового телефона движется от привычки в сторону аддикции [4].

Согласно выводам Американской психиатрической ассоциации 2013 г. симптомы смартфон-аддикции подпадают под симптомы азартно-игровой зависимости DSM-5. Критерий азартно-игровой зависимости: DSM-5 является устойчивым и повторяющимся проблемным поведением, ведущим к значительным клиническим нарушениям и страданиям индивида. Индивид имеет следующие особенности поведения:

- испытывает потребность в использовании мобильного телефона с постоянным увеличением количества времени для достижения желаемого возбуждения (от 1 до 8 часов в день);
- испытывает беспокойство или раздражительность при попытке контролировать или сокращать время использования смартфона (возрастает стресс и агрессия);
- предпринимает неоднократные попытки контролировать себя, но терпит неудачу;
- часто занят одной деятельностью, совершает манипуляции со смартфоном (постоянно проверяет Ин-

тернет, контролирует зарядку батареи, следит за выходом последних моделей смартфонов и пр.);

- при возникновении проблем часто использует смартфон для их решения;
- старается скрыть степень использования смартфона;
- теряет карьерные, образовательные возможности, отношения со сверстниками из-за использования мобильного телефона [6].

Для проведения опроса среди российских студентов на предмет использования ими смартфонов, мы использовали опросник, составленный профессором Питтсбургского университета США, доктором D.Greenfield «Зависим ли ты от смартфона?». Данный опросник размещен на специальном веб-сайте по проблеме зависимости от интернет-технологий. Надо заметить, что опросник не заменяет профессионального диагноза [18].

В нашем опросе участвовало 260 студентов Владимирского государственного университета 1 – 3-х курсов. Были получены следующие результаты: 63 % опрошенных студентов находятся в зоне риска возникновения смартфон-зависимости, 37 % – проявляют зависимость, испытывают непреодолимую тягу к использованию смартфона, не представляют жизни без него. Студенты ответили, что они рассеянны, когда используют свой смартфон; используют смартфон в любое время дня и ночи; во время ночного сна смартфон находится рядом с их кроватью или под подушкой; во время приема пищи смартфон находится всегда под рукой; проверяют несколько раз в день сообщения, зная, что ничего нового или важного не увидят; чув-

ствуют себя беспокойно, если случайно оставят его дома. Мы выяснили также, что большое количество молодых людей, которые испытывают проблемы с проведением свободного времени, используют сотовый телефон для поиска сенсаций и развлечений.

По мнению Б. С. Гладарева, компьютер и телефоны выступают хорошим средством для эмоциональной разрядки, способствуют развитию творческого мышления, помогают осваивать знания. Б. С. Гладарев отмечает, что на сегодняшний момент информационные технологии используются для построения особенной социокультурной молодежной среды. «Зависимость от мобильного телефона вызвана особой ролью, которую начал играть мобильный телефон в молодежных сетях. Он стал символом современности, свободы и мобильности» [1, с. 88].

В своих многочисленных исследованиях, связанных с развитием смартфон-зависимости среди студентов, ученые Roberts, Yaya, Manolis использовали созданную американским психологом J. C. Mowen в 2000 году Иерархическую Модель Личности для лучшего понимания роли личности в возникновении смартфон-зависимости [14]. Они выделили семь основных черт характера личности, приводящих к смартфон-аддикции. Это: 1) соглашательство или уступчивость; 2) экстраверсия; 3) потребность в возбуждении; 4) эмоциональная нестабильность; 5) нейротизм; 6) материализм и 7) сознательность [16].

В своем исследовании Butt, Phillips и др. выявили, что соглашательство ассоциируется с использованием

смартфона для игр. Личности с низкой уступчивостью эгоистичны, эгоцентричны, часто бывают замкнутыми и предрасположены к чрезмерному использованию сотовых телефонов. Опрос 200 студентов вуза показал, что студенты с низким уровнем уступчивости против студентов с высоким уровнем уступчивости тратят больше времени на текстовые сообщения и показали более сильную зависимость от смартфона [10].

Психологи Bianchi, Phillips, выявили, что черты характера экстраверта связаны с аддиктивным поведением [9].

Andreassen и другие в своих исследованиях на примере опроса студентов университета подтвердили, что среди студентов-экстравертов больше зависимых от сотовых телефонов. Именно экстраверты постоянно носят с собой смартфон и не заботятся о других людях, когда пользуются сотовым телефоном в публичных местах [7].

Американские психологи Bianchi, Phillips отмечают также, что высокая эмоциональная нестабильность личности ведёт к возникновению непреодолимой тяги к использованию мобильного телефона как источника получения необходимых эмоций. Неврастеник или нестабильная личность может использовать свой мобильный телефон как средство от стресса и страха [9].

Опрос студентов университетов показал, что хронический стресс и низкая эмоциональная стабильность непосредственно связаны с чрезмерным использованием сотового телефона [8].

Вездесущий характер сотового телефона делает его важным инструментом в создании социальной идентичности молодых людей. Современный те-

лефон рассматривается среди молодежи как крайне необходимая материальная вещь для поддержания социальных взаимоотношений, статуса и ведения современного образа жизни [5].

Ученые Roberts и Pirog в 2012 году провели онлайн опрос студентов университетов, результат его подтвердил: импульсивность наряду с материализмом имеет прямую зависимость от сотового телефона. Импульсивность часто является связующим звеном между материализмом и смартфон-аддикцией [15].

На основе анализа множества научных исследований удалось выделить личностные особенности индивидов, склонных к зависимому поведению, в том числе и к смартфон-зависимости: индивид со сниженной способностью переносить трудности повседневной жизни, низкой социальной адаптацией; эмоционально нестабильный индивид, склонный к частым перепадам настроения, с высокой тревожностью; индивид, страдающий комплексом неполноценности, низкой самооценкой; индивид, сильно зависимый от оценки окружающих (что связано с предыдущей особенностью), не умеющий самостоятельно принимать решение и проявлять гибкость в поведении [2].

Несмотря на тот факт, что молодые люди тратят большое количество времени на использование смартфонов, существует малое число исследований зависимости от сотовых телефонов на сегодняшний день. В современной отечественной психологии проблема смартфон-аддикции обозначена, но не получила необходимого научного осмысления.

Аддиктивное или зависимое поведение, как сформулировал еще в 1991 году Ц. П. Короленко, это одна из форм деструктивного, отклоняющегося поведения личности, которое выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активных видах деятельности [3].

Объекты аддиктивной привязанности могут меняться (алкоголь, азартные игры, компьютерные игры и даже еда), но механизм сохраняется. Это может создать иллюзию исчезновения проблемы [5].

Американские психологи Griffiths, Roberts продолжают развивать точку зрения многопредметности аддиктивного поведения. Griffiths рассматривает технологические зависимости как подмножество поведенческой аддикции и определяет их как «нехимические (поведенческие) аддикции, которые возникают от взаимодействия человека с машиной» [11].

Из этого следует вывод, что появилась новая технологическая аддикция на сегодняшний день – смартфон-аддикция.

Поведенческие аддикции, согласно Griffiths, имеют конкретные компоненты, которые являются главными для создания зависимости, а именно: заметность, эйфория (повышенно радостное настроение), толерантность, абстинентный синдром, конфликт, повтор [11].

Смартфон-аддикция не появляется неожиданно, быстро, а, как большинство форм поведенческой аддикции, появляется в процессе. Зависимость

начинается с такого кажущегося неопасным поведения, как, например, покупка вещи в Интернете или навигация по Интернету через сотовый телефон, что через разнообразные физиологические, биологические или контекстуальные пусковые механизмы может стать губительным и превратиться в зависимость.

Процесс аддикции предполагает различие между «нравится» и «желать». Это переключение от «нравится» на «желать» ведет к «точке перелома». Этот переломный момент сигнализирует о переключении с обычного, ежедневного, безобидного поведения, доставляющего удовольствие, на аддиктивное поведение, при котором фактор «желание» (физически или психологически) заменяет фактор «нравится» как мотивирующий фактор, стоящий за поведением. Ученые спорят о том, что та же самая нейронная схема, вызывающая вещественную (химическую) зависимость, приводит человека к поведенческой форме зависимости [12].

Психологи выделяют основные направления профилактики социальных отклонений, в том числе и аддиктивного поведения у учащейся молодёжи. Это постановка личности в позицию субъекта деятельности, свобода выбора, организация коллективного творческого дела, в котором есть возможность самореализоваться, самоутвердиться в среде сверстников. Человеческая активность – важнейшая специфическая черта личности, характеризующая ее стремление изменять себя и окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями («Педагогическая энциклопедия»).

Активность молодёжи – это прежде всего проявление его главной жизненной потребности: накопление опыта деятельности через опыт другого; принятие задачи и самостоятельный поиск средства ее выполнения; творческая активность, которая успешно развивает познавательные способности, воспитывает стремление к самообразованию, настойчивость в достижении цели. В целостном педагогическом процессе формирование творческой активности, тесно связанной с интеллектуальной, – это необходимое условие всестороннего развития личности.

Особенностями российской ментальности являются общинность сознания, эмоциональность общения людей, взаимопомощь, взаимовыручка, доброта и нравственность, стремление к высокому целеполаганию.

Профилактика смартфон-аддикции учащейся молодёжи через приобщение к российской ментальности будет заключаться в развитии коллективных творческих дел, общественно-полезных и личностно значимых. Это помогает получить необходимую эмоциональную поддержку в живом общении, а не через смартфон-аддикцию. Общинное сознание, свойственное российской ментальности, позволяет объединять молодёжь в группы единомышленников, что является профилактикой замещающего поведения. Необходимо отметить еще одно важное условие успешности профилактики аддиктивного поведения молодёжи, в рамках сохранения и развития российской ментальности, это создание коллективных проектов будущего.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно выделить границы смартфон-аддикции как психо-

лого-педагогической проблемы: смартфон из современного средства общения и получения необходимой информации превращается в предмет аддикции, если замещает взаимодействие с реальными людьми. Проблемы начинаются, когда человек перестаёт стремиться к саморазвитию, а в случае с учащейся молодёжью это означает личностную деградацию. Первостепенной психолого-педагогической задачей становится сохранение полноценного взаимодействия молодых людей, в процессе ко-

торого они будут получать и эмоциональную поддержку, и возможность самореализации. Хотелось бы ещё отметить необходимость объединения молодёжи в совместной социально-полезной деятельности, развивающей такое интегративное качество, как социальная активность. Эти задачи помогают разрешить приобщение к российской ментальности, которое можно считать эффективным средством профилактики смартфон-аддикции у учащейся молодёжи.

Литература

1. Гладарев Б. С. Трансформация условий и структур повседневной коммуникации пользователей информационных технологий: на примере мобильной телефонии : дис. ... канд. соц. наук. СПб., 2006. 163 с.
2. Дубровина Л. А., Колесникова Л. И. Психолого-педагогический подход к пониманию селфи-мании отечественных и зарубежных учёных // Мир науки, культуры, образования : междунар. науч. жур. 2016. № 5 (60). 31 окт. С. 76 – 78.
3. Короленко Ц. П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Обзорение психиатрии и мед. психологии. 1991. № 1. С. 8 – 15.
4. Фортова Л. К., Овчинников О. М. Здоровьесберегающая педагогика в контексте современного образовательного пространства: проблемы и перспективы // Научное мнение. 2016. № 2 – 1. С. 52 – 55.
5. Фортова Л. К., Овчинников О. М. Модель оптимального социально-правового воздействия на поведение учащейся молодёжи // Материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы». 2016. С. 324 – 327.
6. American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed). Washington, DC: American Psychiatric Association.
7. Andreassen C. S. [et al.], (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors*, 30(2), 252 – 262. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/adb0000160> (дата обращения: 01.02.2018).
8. Augner C., & Hacker G. W. (2012). Associations between problematic mobile phone use and psychological parameters in young adults // *International Journal of Public Health*, 57, 437 – 441.
9. Bianchi A., Phillips J. G. Psychological predictors of problem mobile phone use // *Cyber Psychology Behavior*. 2005; 8(1): 39 – 51.

10. Butt S., Phillips J. G. Personality and self-reported mobile phone use. *Computers in Human Behavior*, 2008. Vol. 24, Issue 2. P. 346 – 360.
11. Griffiths M. D. Does Internet and computer “addiction” exist? Some case study evidence. *Cyber Psychology Behavior*. 2000; ((2)): 211 – 218.
12. Grover A. [et al.]. From use to abuse: When everyday consumption behaviors morph into addictive consumptive behaviors // *Journal of Research for Consumers*. 2011; 19:1-8.
13. Junco R., Cotton S. R., № A 4 U: The relationship between multitasking and academic performance // *Computers Education*. 2012; 59: 505 – 514.
14. Mowen J. C. (2000). The 3M model of motivation and personality: Theory and empirical application to consumer behavior. Boston : Kluwer Academic.
15. Roberts J. A., Pirog III, S. F. A preliminary investigation of materialism and impulsiveness as predictors of technological addictions among young adults // *Journal of Behavioral Addictions*. 2012; 2(1): 56 – 62.
16. Roberts J. A., Yaya L. H., Manolis C. (2014). The invisible addiction: Cell-phone activities and addiction among male and female college students // *Journal of Behavioral Addictions*, 3(4), 254 – 265.
17. «Smartphone». URL: <https://translate.academic.ru/Smartphone/en/ru/> (дата обращения: 03.02.2018).
18. Smartphone Abuse Test by Dr. David Greenfield. The Center for Internet and Technology Addiction. (2013). URL: <http://virtual-addiction.com> (дата обращения: 05.02.2018).

References

1. Gladarev B. S. Transformaciya uslovij i struktur povsednevnoj kommunikacii pol'zovatelej informacionny`x texnologij: na primere mobil`noj telefonii : dis. ... kand. socz. nauk. SPb., 2006. 163 s.
2. Dubrovina L. A., Kolesnikova L. I. Psixologo-pedagogicheskij podxod k ponimaniyu selfi-manii otechestvenny`x i zarubezhny`x uchyony`x // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya : mezhdunar. nauch. zhur.* 2016. № 5 (60). 31 okt. S. 76 – 78.
3. Korolenko Cz. P. Addiktivnoe povedenie. Obshhaya xarakteristika i zakonornosti razvitiya // *Obozrenie psixiatrii i med. psixologii.* 1991. № 1. S. 8 – 15.
4. Fortova L. K., Ovchinnikov O. M. Zdorov`esberegayushhaya pedagogika v kontekste sovremennogo obrazovatel`nogo prostranstva: problemy` i perspektivy` // *Nauchnoe mnenie.* 2016. № 2 – 1. S. 52 – 55.
5. Fortova L. K., Ovchinnikov O. M. Model` optimal`nogo social`no-pravovogo vozdejstviya na povedenie uchashhejsya molodezhi // *Materialy` IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Vy`sshaya shkola: opy`t, problemy`, perspektivy`».* 2016. S. 324 – 327.
6. American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed). Washington, DC: American Psychiatric Association.

7. Andreassen C. S. [et al.], (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors*, 30(2), 252 – 262. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/adb0000160> (data obrashheniya: 01.02.2018).
8. Augner, C., & Hacker, G. W. (2012). Associations between problematic mobile phone use and psychological parameters in young adults // *International Journal of Public Health*, 57, 437 – 441.
9. Bianchi A., Phillips J. G. Psychological predictors of problem mobile phone use. *Cyber Psychology Behavior*. 2005; 8((1)): 39 – 51.
10. Butt S., Phillips J. G. Personality and self-reported mobile phone use. *Computers in Human Behavior*, 2008. Vol. 24, Issue 2. P. 346 – 360.
11. Griffiths M. D. Does Internet and computer “addiction” exist? Some case study evidence. *Cyber Psychology Behavior*. 2000; ((2)):211 – 218.
12. Grover A. [et al.]. From use to abuse: When everyday consumption behaviors morph into addictive consumptive behaviors // *Journal of Research for Consumers*. 2011; 19:1-8.
13. Junco R., Cotton S. R., № A 4 U: The relationship between multitasking and academic performance // *Computers Education*. 2012; 59: 505 – 514.
14. Mowen J. C. (2000). The 3M model of motivation and personality: Theory and empirical application to consumer behavior. Boston : Kluwer Academic.
15. Roberts J. A., Pirog III, S. F. A preliminary investigation of materialism and impulsiveness as predictors of technological addictions among young adults // *Journal of Behavioral Addictions*. 2012; 2(1): 56 – 62.
16. Roberts J. A., Yaya L. H., Manolis C. (2014). The invisible addiction: Cell-phone activities and addiction among male and female college students // *Journal of Behavioral Addictions*, 3(4), 254 – 265.
17. «Smartphone». URL: <https://translate.academic.ru/Smartphone/en/ru/> (data obrashheniya: 03.02.2018).
18. Smartphone Abuse Test by Dr.David Greenfield. The Center for Internet and Technology Addiction. URL: <http://virtual-addiction.com/> (data obrashheniya: 05.02.2018).

L. A. Dubrovina, L. I. Kolesnikova

SMARTPHONE-ADDICTION OF UNIVERSITY STUDENTS AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

The article is devoted to the description of the social and psychological mechanism of smartphone-addiction emergence among students of Russian higher educational establishments, and to the analysis of approaches to the study of this phenomenon using the concepts of foreign and Russian scientists. The authors prove the possibility of young people enculturation with the Russian mentality in order to prevent the smartphone addiction.

Key words: addiction, smartphone-addiction, addictive behavior, prevention, mentality, socio-psychological mechanism, social activity, virtual interaction.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С СЕМЬЯМИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ – ВОСПИТАННИКОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ЗАКРЫТОГО ТИПА КАК ПОТРЕБНОСТЬ ВРЕМЕНИ

В статье на основе анализа результатов научных исследований и статистических данных обосновывается чрезвычайная актуальность специального внимания к поиску продуктивных способов организации взаимодействия специальных учебно-воспитательных учреждений с семьями воспитанников с целью последовательной профилактики рецидива и агрессивного поведения несовершеннолетних правонарушителей. В обозначенном контексте авторами представлена программа мероприятий по социально-педагогической работе с родителями (опекунами) агрессивных подростков – воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа.

Ключевые слова: несовершеннолетние правонарушители, специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа, агрессивное поведение, социально-педагогическая работа, преступность несовершеннолетних.

Проблема преступности несовершеннолетних продолжает сохранять свою злободневность для современной России, что достаточно наглядно подтверждается статистическими показателями. Согласно данным Федеральной службы государственной статистики о состоянии преступности за 2016 год несовершеннолетними или при их соучастии в России совершено 53 736 преступлений, а в 2017 году их количество составило 31 985 [6]. В соответствии с результатами анализа, проведенного МВД РФ за 2017 год, каждое двадцать седьмое расследованное преступление (т. е. 3,7 %) совер-

шено несовершеннолетними или при их соучастии [3].

Нельзя не согласиться с мнением отечественного исследователя Э. Г. Юзи-хановой, что от того, как решается данная проблема в настоящее время, во многом зависят не только состояние и тенденции преступности в будущем, но и качество общества, поскольку между преступностью несовершеннолетних и «взрослой» преступностью наблюдается так называемая «связь состояний». По данным статистики порядка 50 – 60 % рецидивистов начинали свою преступную «карьеру» именно в несовершеннолетнем возрасте [8, с. 83].

* Статья публикуется в рамках гранта РФФИ № 17-36-00010 «Социально-педагогическая коррекция агрессивного поведения детей из неблагополучных семей – воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений».

Анализ исследований, раскрывающих основные причины и условия, провоцирующие несовершеннолетних к совершению преступлений [к примеру, 7], свидетельствует о том, что в большинстве случаев основным фактором, способствующим противоправному поведению несовершеннолетних, является неблагополучная семья. В этом плане существенно, что важным отличием последних лет от предыдущих стало значительное увеличение размеров социального (скрытого) сиротства детей, когда складывается обстановка, при которой подростки оказываются или чувствуют себя брошенными при живых родителях. Кроме того, следует подчеркнуть, что в современной научной литературе все чаще выдвигаются гипотезы о взаимосвязи уровня агрессивности подростка и особенностей семейного воспитания, в частности типа семьи и уровня ее благополучия.

Проведенное нами на базе кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного университета мониторинговое исследование подтверждает, что неблагоприятные факторы семейного воспитания оказывают мощное негативное воздействие на развитие личности ребенка и формирование его индивидуальных качеств. Было установлено, что именно нравственный облик семьи, где воспитывались несовершеннолетние правонарушители, в большинстве случаев оказывал отрицательное влияние на детей. Согласно статистике более 70 % таких семей входят в категорию неполных и неблагополучных, в которых дети, оказавшиеся в специальных учреждениях, имели судимых отцов и

судимых матерей. Не менее существенен и тот факт, что большинство подростков-правонарушителей (60 %) выросли в семьях, где отцы и матери злоупотребляли алкоголем или находились в зависимости от наркотиков и где родители проявляли агрессивное поведение в отношении детей. Подчеркнем, что именно в результате пролонгированного наблюдения за такими семьями нами была выявлена большая часть несовершеннолетних правонарушителей, для которых, согласно результатам исследования Д. А. Плетеневой [2], свойственны следующие характеристики: завышенная самооценка; низкий уровень ответственности за свои поступки; отсутствие чувства стыда; дефицит совести; равнодушие к другим людям, их проблемам и заботам. Типичными чертами для большинства подростков-правонарушителей являются эмоциональная неуравновешенность, упрямство, импульсивность, злобность, мстительность, агрессивность. Многие подростки-правонарушители склонны к бродяжничеству, побегам из дома и воспитательных учреждений.

Несомненно, центральное место в системе профилактики и коррекции агрессивного поведения несовершеннолетних правонарушителей занимают специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа (далее СУВУЗТ). Основная функция таких учреждений – обеспечение психологической, медицинской и социальной реабилитации несовершеннолетних правонарушителей, включая коррекцию их поведения и адаптацию в обществе, а также создание условий для получения ими начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, а в

дальнейшем и профессионального образования.

Согласно статье 15 ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [5] в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа в соответствии с законодательством об образовании могут быть помещены несовершеннолетние в возрасте от 11 до 18 лет, нуждающиеся в особых условиях воспитания, обучения и требующие специального педагогического подхода в следующих случаях:

1) они не подлежат уголовной ответственности в связи с тем, что к моменту совершения общественно опасного деяния не достигли возраста, с которого наступает уголовная ответственность;

2) достигли возраста, с которого наступает уголовная ответственность и не подлежат ей в связи с тем, что вследствие отставания в психическом развитии, не связанного с психическим расстройством, во время совершения общественно опасного деяния не могли в полной мере осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий (бездействия) либо руководить ими.

Исходя из вышесказанного можно утверждать, что с учетом особенностей контингента несовершеннолетних воспитанников в специальных учебно-воспитательных учреждениях одним из базовых направлений деятельности является не только социально-педагогическая работа по коррекции агрессивного поведения детей из неблагополучных семей, но и специально организованная работа с родителями и семьями воспитанников. Вместе

с тем, как показывают наши наблюдения, имеющиеся к сегодняшнему дню результаты исследований (Э. Г. Юзи-ханова, Д. А. Плетенева, А. А. Швеиц и др.), посвященных проблеме организации социально-педагогической работы с семьями несовершеннолетних правонарушителей, в том числе являющихся воспитанниками специальных учебно-воспитательных учреждений, еще малопродуктивно используются педагогами-практиками. Полагаем, что одними из базовых причин подобного положения дел выступают недостаточный уровень систематизации, обобщения и методической обработки результатов теоретических исследований, а также низкая доступность для СУВУЗТов уже сложившегося опыта, раскрывающего способы возможного взаимодействия социальных педагогов с семьями несовершеннолетних правонарушителей в целях оптимизации психологической обстановки в семье. Известные трудности в данном случае обусловлены и тем, что, как утверждает В. М. Зубенко, закрытые воспитательные учреждения расположены на территории страны неравномерно, зачастую на значительном удалении от родного дома, родителей (лиц, их заменяющих) и иных родственников [1, с. 44]. В этом отношении особую ценность представляет изучение, анализ и выявление педагогических возможностей того практического опыта, который сложился в наиболее успешно развивающихся СУВУЗТах.

Среди таких учреждений нельзя не отметить Санкт-Петербургское казенное государственное специальное учебно-воспитательное учреждение для детей и подростков с девиантным поведением

«Специальная общеобразовательная школа № 1 (закрытого типа)» (далее – ГКСУВУ СОШ № 1 (закрытого типа)).

ГКСУВУ СОШ № 1 (закрытого типа) – комплексное учебно-воспитательное учреждение для несовершеннолетних правонарушителей, деятельность которого основывается на 52-летнем опыте работы с подростками с девиантным поведением. Федеральный закон РФ от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (ст. 15 п. 5) является основным регламентирующим документом данного учреждения. В школу по постановлению или приговору суда принимают несовершеннолетних (мальчиков) в возрасте от 11 до 18 лет без отклонений в развитии и имеющих отклонение в развитии (программа обучения VIII вида). В учреждении ведется комплексная работа разных специалистов: психолога, социального педагога, социального работника, психотерапевта, медика и т. д. Параллельно с исправительно-коррекционной работой подростки получают базовое образование, соответствующее их уровню развития, а также в системе занимаются в различных учебно-производственных мастерских (слесарной, столярной, гончарной, фьюзинга и художественной) и спортивных кружках [4, с. 410].

Программа социально-педагогической работы в ГКСУВУ СОШ № 1 (закрытого типа) включают в себя следующие этапы:

1. Диагностический этап, функция которого состоит в определении причин и условий (биологических, психологических, социальных), негативно

влияющих на поведение несовершеннолетнего (изучение материалов личного дела воспитанника, знакомство с воспитанником и его законными представителями и др.). Эта работа проводится в течение первых трех месяцев с момента поступления подростка в учреждение в процессе межпрофессионального взаимодействия следующих специалистов: педиатра, психиатра, социального педагога, психолога, учителей, дефектолога.

2. Адаптационный этап, на котором проводится наблюдение за ребенком, оказание помощи и поддержки в период адаптации в детском коллективе и в освоении школьной программы, выявление интересов и личностных особенностей, составление плана по коррекции поведенческих нарушений. Как правило, он реализуется параллельно с диагностическим этапом в течение первых трех месяцев пребывания воспитанника в учреждении.

3. Коррекционно-развивающий этап занимает весь период пребывания воспитанника в спецшколе. Его целевые установки связаны с динамичным наблюдением за воспитанниками, с проведением индивидуальных коррекционных, профилактических и развивающих бесед и занятий. При этом важно, чтобы психолого-медико-педагогическая комиссия заседала не реже одного раза в полугодие.

4. Обобщающий этап (не позднее чем за месяц до выпуска воспитанника) предполагает сбор информации и обобщение психолого-медико-педагогических данных с целью определения эффективности проведенной с подростком работы; подготовку рекомендаций по дальнейшему устройству,

обучению и социально-педагогической реабилитации подростка.

5. Патронажный этап ориентирован на консультирование выпускников по различным вопросам, сбор и обобщение информации о занятости выпускников [4, с. 411].

Необходимо подчеркнуть, что педагогический состав ГКСУВУ СОШ № 1 (закрытого типа) на каждом из вышеперечисленных этапов считает необходимым устанавливать связи с семьями воспитанников и проводить соответствующую работу с целью восстановления нарушенных внутрисемейных отношений.

Не менее продуктивный опыт работы сложился и во Владимирской области в Покровском СУВУЗТ.

Основной вид деятельности данного учреждения – проведение психологической, медицинской и социальной реабилитации детей и подростков с девиантным поведением, включая коррекцию их поведения и адаптацию в обществе. В Покровском СУВУЗТ обучаются и проходят процесс реабилитации воспитанницы (девочки) в возрасте от 11 до 18 лет более чем из 15 регионов Российской Федерации.

Покровское СУВУЗТ – воспитательное учреждение, где девочки-подростки получают образование и базовую профессиональную подготовку, социально-психологическую поддержку, а также медицинское обслуживание. Ведущее место занимает воспитательная и реабилитационная работа с детьми.

Программа воспитательной деятельности содержит в себе следующие направления: правовое и гражданско-патриотическое воспитание; нравствен-

но-эстетическое, трудовое воспитание, спортивно-оздоровительное и т. д.

В учреждении активного применяется широкий спектр форм работы: индивидуальная, групповая, тренинг поведения; дискуссии; лекции; ролевые игры; просмотр и обсуждение видеофильмов и т. д. Особое внимание уделяется организации сотрудничества с семьями воспитанниц, целью которого является улучшение семейных взаимоотношений и оказание помощи в реабилитации девочек-подростков на этапе выпуска из СУВУЗТа. При работе специалиста по социальной работе с несовершеннолетними правонарушителями и их семьями используются различные технологии: диагностика семейной ситуации, выявление первичной социальной сети ребенка, анализ его медико-социального и интеллектуально-психологического статуса и др. Практикующие специалисты Покровского СУВУЗТ отмечают, что с несовершеннолетними правонарушителями сложно найти общий язык, а семья не всегда осознает тот факт, что им нужна помощь со стороны, и поэтому неохотно идет на контакт с социальными педагогами и психологами. В этих условиях педагоги прежде всего направляют свои усилия на то, чтобы вызвать к себе интерес и доверие со стороны родителей несовершеннолетних воспитанников, чтобы в дальнейшем можно было устанавливать с ними взаимозаинтересованные отношения.

Следует подчеркнуть, что зарубежные системы профилактики правонарушений и адресной работы с агрессивными подростками фактически основываются на системном воздействии на их семьи. Так, американский Фонд

Энни Кейси (AECF) потратил миллионы долларов на разработку и реализацию на практике инициативного проекта (JDAI), который по сути является альтернативой традиционному содержанию несовершеннолетних правонарушителей под стражей. Взамен этому реализовывались специальные программы, базировавшиеся на сотрудничестве с семьями подростков [9].

Опора на выявленные тенденции в развитии современной практики социально-педагогической работы по коррекции агрессивного поведения подростков-правонарушителей ориенти-

рует на изменение подходов к разработке стратегии и тактики педагогического процесса в СУВУЗТе, выдвигая в качестве основной цели налаживание контактов с родителями воспитанников для гармонизации детско-родительских взаимоотношений и повышения уровня компетентности родителей по взаимодействию с агрессивным подростком. Для достижения выдвинутой цели считаем целесообразным предложить ряд взаимодополняющих друг друга мероприятий, педагогические возможности которых отражены в таблице.

Мероприятия, ориентированные на установление связи с родителями воспитанников СУВУЗТ в процессе повышения их уровня компетентности по взаимодействию с агрессивным подростком

Мероприятие	Педагогические возможности мероприятия
Тренинг «Путь доверия»	Приобретение родителями первоначального опыта установления и развития отношений партнерства и сотрудничества с подростком
Семинар-тренинг «Пути формирования конструктивного общения с агрессивными подростками»	Повышение психологической культуры родителей при общении с подростками (поможет родителям научиться понимать внутренние мотивы поведения подростка). Выявление условий, необходимых для воспитания у подростка самодисциплины и снижения агрессии
Ситуативный практикум «Родители и подростки с девиантным поведением»	Приобретение родителями умения ориентироваться в выборе конструктивного и бесконфликтного способа общения со своими агрессивными подростками
Интерактивная лекция «Девиантное поведение»	Систематизация знаний родителей об отклоняющемся поведении, его причинах, а также формирование готовности родителей к рефлексии своего опыта понимания подростка
Семинар «Деструктивная агрессия»	Систематизация знаний о причинах агрессии, ее влиянии на развитие личности подростка, методах контроля за собственными эмоциями
Практикум по решению проблемных практико-ориентированных задач «Несовершеннолетние и преступность»	Приобретение и систематизация знаний о юридической составляющей девиантного поведения и его пагубных последствиях, а также формирование готовности родителей к совместной с подростком рефлексии его правонарушений с позиций положений юридической ответственности

Литература

1. Зубенко В. М. Конституционное право на семейные связи в условиях пенитенциарных учреждений и гарантии реализации // Право и современные государства. 2015. № 2. С. 32 – 46.
2. Плетенева Д. А. Криминология [Электронный ресурс]. URL: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/91768/1/Плетенева_01.pdf (дата обращения: 11.08.2018).
3. Состояние преступности за январь – сентябрь 2017 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://мвд.рф/folder/101762/item/11341800> (дата обращения: 08.10.2017).
4. Тихонова Ю. Е., Яковлева А. В. Социально-педагогическое сопровождение несовершеннолетних правонарушителей в условиях закрытого учреждения: (на примере ГКСУВУ СОШ № 1 закрытого типа г. Санкт-Петербурга) // Вестник ТОГИРРО. 2016. № 1. С. 410 – 411.
5. Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (с изм. и доп., вступ. в силу с 15.07.2016) // «Собрание законодательства РФ». 1999. № 26. Ст. 3177.
6. Число преступлений, совершенных несовершеннолетними и при их соучастии [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.gks.ru/dbscripts/cbsd/dbinet.cgi?pl=2318013> (дата обращения: 09.10.2017).
7. Швец А. А. Проблема социально-педагогической работы специалиста по социальной работе с несовершеннолетними правонарушителями и их семьями // Электронный журнал «СТРИЖ». 2016. № 6 (11). С. 47 – 51
8. Юзиханова Э. Г. Статистические показатели и тенденции преступности несовершеннолетних в новейшей России // Юридическая наука и правоохранительная практика. 2014. № 4 (30). С. 82 – 87.
9. Ramirez F. L. Juvenile Delinquency Current Issues, Best Practices, and Promising Approaches // GPSOLO, 2008. URL: https://www.americanbar.org/newsletter/publications/gp_solo_magazine_home/gp_solo_magazine_index/juveniledelinquency.html (дата обращения: 09.10.2017).

References

1. Zubenko V. M. Konstitucionnoe pravo na semejny`e svyazi v usloviyax penitencijny`x uchrezhdenij i garantii realizacii // Pravo i sovremenny`e gosudarstva. 2015. № 2. S. 32 – 46.
2. Pleteneva D. A. Kriminologiya [E`lektronny`j resurs]. URL: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/91768/1/Pleteneva_01.pdf (data obrashheniya: 11.08.2018)
3. Sostoyanie prestupnosti za yanvar` – sentyabr` 2017 goda [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: <https://mvd.rf/folder/101762/item/11341800> (data obrashheniya: 08.10.2017).

4. Tixonova Yu. E., Yakovleva A. V. Social`no-pedagogicheskoe soprovozhdenie nesovershennoletnix pravonarushitelej v usloviyax zakry`togo uchrezhdeniya: (na primere GKSUVU SOSh № 1 zakry`togo tipa g. Sankt-Peterburga) // Vestnik TO-GIRRO. 2016. № 1. S. 410 – 411.
5. Federal`ny`j zakon ot 24.06.1999 № 120-FZ (red. ot 03.07.2016) «Ob osnovax sistemy` profilaktiki beznadzornosti i pravonarushenij nesovershennoletnix» (s izm. i dop., vstup. v silu s 15.07.2016) // «Sobranie zakonodatel`stva RF». 1999. № 26. St. 3177.
6. Chislo prestuplenij, sovershenny`x nesovershennoletnimi i pri ix souchastii [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.gks.ru/dbscripts/cbsd/dbinet.cgi?pl=2318013> (data obrashheniya: 09.10. 2017).
7. Shvecz A. A. Problema social`no-pedagogicheskoy raboty` specialista po social`noj rabote s nesovershennoletnimi pravonarushitelyami i ix sem`yami // E`lektronny`j zhurnal «STRIZh». 2016. № 6 (11). S. 47 – 51
8. Yuzixanova E`. G. Statisticheskie pokazateli i tendencii prestupnosti nesovershennoletnix v novejšej Rossii // Yuridicheskaya nauka i pravooxranitel`naya praktika. 2014. № 4 (30). S. 82 – 87.
9. Ramirez F. L. Juvenile Delinquency Current Issues, Best Practices, and Promising Approaches // *GPSOLO*, 2008. URL: https://www.americanbar.org/newsletter/publications/gp_solo_magazine_home/gp_solo_magazine_index/juvenile_delinquency.html (data obrashheniya: 09.10. 2017).

T. A. Kanareikina, E. N. Seliverstova

**SOCIO-PEDAGOGICAL WORK WITH FAMILIES OF JUVENILE OFFENDERS –
PUPILS OF SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF CLOSED TYPE
AS THE NEED OF THE TIME**

The article based on the analysis of the results of scientific research and statistical data substantiates the extreme relevance of special attention to the search for productive ways of organizing the interaction between special educational institutions and families of pupils for the purpose of consistent prevention of relapse and aggressive behaviour of juvenile offenders. In this context the authors present a program of measures for socio-pedagogical work with parents (guardians) of aggressive adolescents-pupils of special educational institutions of the closed type.

Key words: *juvenile offenders, special educational institutions of closed type, aggressive behavior, social and pedagogical work, juvenile delinquency.*

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ СО СНИЖЕННОЙ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИЕЙ

Статья посвящена изучению особенностей эмоционально-волевой сферы подростков со сниженной социально-психологической адаптацией.

Проблема дезадаптации детей и подростков стала одной из наиболее глобальных, о чем свидетельствует всплеск детских нервно-психических заболеваний, распространение девиантных форм поведения, дестабилизация семьи, массовые негативные детские и подростковые явления. Эмоционально-волевая сфера подростка как один из ведущих факторов влияет на его социально-психологическую адаптацию.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, подросток, эмоционально-волевая сфера, депрессия, личностная и ситуативная тревожность, эскапизм.

Адаптационные процессы с детства занимают большую часть общественной жизни. Успешное прохождение адаптации способствует комфортному существованию человека в обществе и предусматривает принятие личностью социальных, нравственных и других норм и ценностей, как в широком смысле, так и в отношении ближайшего социального окружения – группы, коллектива, семьи [2].

Социально-психологическая адаптация представляет собой способ активного функционирования системы личностной организации, направленный на сохранение и дальнейшее развитие фундаментальных психофизиологических и социально-психологических характеристик субъекта. Успешность

социальной адаптации личности определяется ее личностным адаптационным потенциалом, от которого зависят эффективность и устойчивость психологической и психической саморегуляции при изменившихся условиях жизнедеятельности [1].

Подростковый период представляет собой достаточно напряженный этап развития, специфика протекания которого и психологические особенности являются факторами риска нарушения социально-психологической адаптации.

Успешность социальной адаптации существенно зависит от индивидуальных особенностей личности и, в частности, от темперамента, уровня развития общего и социального интеллекта,

поведенческой активности, иерархии мотивов, структуры ценностей, самоотношения личности, уровня критичности, убежденности в самооэффективности, социальной идентичности, духовности и моральных качеств, локуса контроля, коммуникативных качеств, уровня конфликтности, нервно-психической устойчивости, стрессоустойчивости, системы смысложизненных ориентаций и уровня личностной зрелости.

Состояние эмоционально-волевой сферы подростка – это один из факторов, влияющих на его социально-психологическую адаптацию. Нарушения в эмоциональной сфере препятствуют свободному взаимодействию личности с окружающим миром, приводят к отклонениям в личностном развитии. Нарушение регулирующей функции эмоций становится причиной тревожности, агрессивного и гиперактивного поведения и др. Эмоциональные нарушения занимают ведущее место среди причин формирования психосоматических заболеваний [3].

Несмотря на многочисленные исследования, посвященные проблеме социально-психологической адаптации, ее теоретическая и практическая значимость обуславливает необходимость ее дальнейшего изучения.

Цель исследования: изучить особенности эмоционально-волевой сферы подростков со сниженной социально-психологической адаптацией.

В исследовании применялся следующий методический инструментарий: наблюдение, методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда,

опросник изучения волевых качеств личности М. В. Чумакова, шкала самооценки тревожности Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина, опросник детской депрессии М. Ковач.

Исследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы № 1 поселка Головино Судогодского района Владимирской области. В исследовании приняли участие учащиеся 8-х и 9-х классов ($n = 30$).

На основании результатов методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда были сформированы две группы, имеющие статистически значимые различия в уровне социально-психологической адаптации (СПА): основная, куда вошли подростки со сниженной социально-психологической адаптацией ($n = 15$), и контрольная, включающая подростков с нормальным уровнем адаптации ($n = 15$).

Значимость различий определялась с помощью непараметрического критерия Манна – Уитни.

Степень принятия себя у подростков со сниженной СПА значимо ниже, чем у их успешно адаптированных сверстников ($p = 0,001$). Эмоции, которые испытывают эти подростки по отношению к себе, своим особенностям, своей внешности, имеют негативную окраску. Согласно полученным данным подростки со сниженной СПА в меньшей степени, чем их сверстники с хорошей СПА, испытывают эмоциональный комфорт ($p = 0,038$), что, несомненно, сказывается на их отношении к деятельности. Повышенный уровень эскапизма в основной группе свидетельствует о том, что подростки

со сниженной СПА в значительно большей степени, чем подростки из сравниваемой группы, склонны к уходу от проблем ($p = 0,018$). Также у подростков основной группы значительно ниже уровень интернальности, чем у подростков с ее нормальным уровнем.

Таким образом, можно сказать, что подростки со сниженной СПА имеют свои особенности: значительно менее позитивное отношение к себе и другим, меньшая степень эмоционального благополучия, нежелание брать на себя ответственность за свои действия, поступки и жизнь в целом.

Результаты диагностики волевых качеств по методике М. В. Чумакова [4] и данные статистического анализа показали, что в группе дезадаптивных подростков наблюдается тенденция к более низкому уровню ответственности, решительности, выдержки, энергичности, внимательности, однако имеет место тенденция к более высокому уровню самостоятельности и целеустремленности.

Значимые различия получены в уровне настойчивости, который у подростков со сниженной СПА значительно выше, чем у подростков из контрольной группы ($p = 0,036$). Полученные результаты свидетельствуют о том, что подростки со сниженной СПА более настойчивы в достижении своих целей, но тем не менее уровень адаптации у них значительно ниже, чем у менее настойчивых подростков. Мы можем объяснить это тем, что изучению не подвергались жизненные сферы и цели, в которых подростки со сниженной СПА проявляют настойчи-

вость. Можно предположить, что они или мало достижимы вообще, или их достижение не соответствует возможностям подростков. При высокой настойчивости, но невозможности достичь цели у подростков может сформироваться низкая самооценка, неуверенность в себе, тревожность и депрессия, следствием чего как раз и может стать социально-психологическая дезадаптация. Уточнение причин более высокой настойчивости у подростков со сниженной СПА в сравнении с хорошо адаптированными подростками требует дополнительного исследования, в том числе и с привлечением большего числа испытуемых.

Результаты диагностики уровня тревожности по методике Спилбергера – Ханина и данные статистического анализа различий показали, что в обеих группах критерии личностной и реактивной тревожности находятся в пределах среднего ее уровня. В основной группе показатели выше, чем в контрольной, но различия в уровне как личностной, так и ситуативной тревожности статистически не значимые ($p = 0,445$ и $p = 0,272$ соответственно).

Эмоциональная сфера подростков со сниженной социально-психологической адаптацией отличается значительно большей распространенностью у них высокого уровня ситуативной тревожности как реакции на актуальную ситуацию и личностной тревожности – как устойчивой черты личности подростков со сниженной СПА.

Данные сравнительного анализа выраженности показателей депрессии у подростков с разным уровнем СПА позволили выявить, что общий уро-

вень депрессии, а также негативного настроения и ангедонии в основной группе несколько выше, чем в контрольной, а уровень межличностных проблем и негативной самооценки несколько ниже, но различия статистически не значимые и могут расцениваться как случайные ($p > 0,05$). Уровень же неэффективности в школе у подростков со сниженной СПА значительно выше, чем у хорошо адаптированных подростков ($p = 0,036$).

Таким образом, выявлены особенности эмоциональной сферы подростков со сниженной СПА по показателю депрессии, заключающиеся в значительно более выраженной неэффективности в школе и значимо большей распространенности у них высокого уровня как общей депрессии, так и таких ее показателей, как сниженное настроение, неэффективность в школе и негативная самооценка.

Результаты эмпирического исследования показали, что подростки со сниженной адаптацией отличаются эмоциональным неблагополучием в форме тревожности и депрессивности, и снижением волевой регуляции, связанной со снижением энергетических ресурсов.

Исходя из результатов исследования, мы предлагаем следующие рекомендации по коррекции нарушений эмоционально-волевой сферы у подростков со сниженной социально-психологической адаптацией.

Работа с подростками должна быть направлена как на коррекцию имеющихся эмоциональных нарушений, так и на их профилактику. Такая работа

также может проводиться как в групповой, так и индивидуальной формах.

Необходимо учитывать возрастные особенности развития психики подростков и, в частности, развитие их эмоциональной сферы, а также социальную ситуацию развития личности каждого подростка.

В работе по коррекции эмоционального состояния мы предлагаем использовать комплекс традиционных и специально разработанных методов психокоррекции, каждый из которых имеет специфический механизм воздействия на эмоциональную сферу подростков, снижающий высокий уровень тревожности, депрессивности, неуверенности в себе, агрессивности, импульсивности и т. д. Многие из этих методов можно использовать с привлечением родителей.

В качестве таких методов психокоррекции могут выступать:

1. Игротерапия – использование сюжетно-ролевых игр, а также игр, направленных на снижение у подростков отрицательных эмоциональных состояний тревоги, коррекция их самооценки, создание благоприятного микроклимата в семье, хороших взаимоотношений со сверстниками.

2. Психогимнастика, предполагающая механизм использования функционального единства – любое физическое движение выражает какой-либо образ, насыщенный эмоциональным содержанием, объединяя деятельность психических функций: мышления, эмоций, движения и подключая внутреннее внимание детей. Выполнение психогимнастических упражнений способствует овладению навыками контроля

за двигательной и эмоциональной сферами, а также установлению эмоционального комфорта у детей (снижение нервно-психического напряжения, тревожности, агрессивности).

3. Релаксационные упражнения, которые проводятся с целью снятия мышечного напряжения, обучения подростков глубокому диафрагмальному дыханию, способствующему контролю за тревожным, агрессивным состоянием и тонизирующему эмоции подростков, а также для целенаправленного вызывания у них улыбки как физиологического акта, что будет способствовать формированию позитивного фона настроения.

4. Тестотерапия – работа с тестом, снижающая мышечное напряжение, снимающая страхи, тревожность.

5. Музыкотерапия – прослушивание и сопровождение занятий музыкой для релаксации («Звуки леса», «Звуки воды», «Звуки моря» и др.).

6. Смехотерапия – упражнения, направленные на улучшение настроения, формирование позитивного отношения к другим.

7. Рефлексия – отработка навыков реакции собственных эмоциональных состояний с целью обучения подростков дифференциации, рефлексии, фиксации, контролю и вербализации эмоциональных состояний в ситуации межличностного взаимодействия.

8. Элементы аутотренинга («Устойчиво стою я на земле...», «Только смеяться и улыбаться...»; «Я здоров», «Я спокоен» и др.). Цель данных психологических формул – формирование у подростков установки на психическое и физическое здоровье,

стойкость при неудачах, на защиту от негативных мыслей; умения радоваться жизни, относиться к ней с долей юмора, уверенности в себе.

По нашему мнению, такой комплексный подход будет способствовать коррекции эмоционального неблагополучия, что, в свою очередь, приведет к повышению уровня социально-психологической адаптации.

Результаты эмпирического исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Подростки со сниженной социально-психологической адаптацией отличаются от подростков с нормальным ее уровнем значительно более низким уровнем характеристик, обуславливающих ее успешность, – это адаптивность, принятие себя, эмоциональный комфорт и значительно более высокий уровень дезадаптивных характеристик: личностная дезадаптивность, непринятие себя и других, эмоциональный дискомфорт и склонность к уходу от проблем. Также особенностью подростков со сниженной СПА является значительно более выраженная экстернальность.

2. Выявлены особенности волевой сферы у подростков со сниженной СПА в виде выраженной настойчивости в достижении целей.

3. Несмотря на то что у подростков со сниженным уровнем СПА чаще встречается высокий уровень развития таких волевых качеств, как ответственность, решительность и самостоятельность, энергетика регуляторного процесса у них значительно ниже, что проявляется в бессилии и депрессивности. Можно сказать, что недостаток

энергетических ресурсов служит главным фактором низкой социально-психологической адаптации в подростковом возрасте.

4. Эмоциональная сфера подростков со сниженной социально-психологической адаптацией отличается значительно большей распространенностью у них высокого уровня ситуативной тревожности как реакции на актуальную ситуацию и личностной тревожности как устойчивой черты личности подростков со сниженной СПА.

5. Эмоциональную сферу подростков со сниженной социально-психологической адаптацией характеризует более высокий уровень депрессии по

такому ее показателю как неэффективность в школе.

6. Особенностью эмоциональной сферы подростков со сниженной социально-психологической адаптацией является значительно большая среди них распространенность депрессии.

7. Выявлены особенности эмоциональной сферы подростков со сниженной СПА по показателю депрессии, заключающиеся в значительно более выраженной неэффективности в школе и значимо большей распространенности у них высокого уровня как общей депрессии, так и таких ее показателей, как сниженный фон настроения и негативная самооценка.

Литература

1. Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации. М. : Книга по Требованию, 2011. 192 с.
2. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / под ред. Л. Г. Дикой, А. Л. Журавлёва. М. : Ин-т психол. РАН, 2013. 624 с.
3. Психология подростка от 11 до 18 лет. Методики и тесты / под ред. А. А. Реана. М. : АСТ : Прайм-Еврознак, 2007. 128 с.
4. Чумаков М. В. Развитие эмоционально-волевой сферы личности : учеб. пособие. Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2012. 126 с.

References

1. Kaznacheev V. P. Sovremennyye aspekty adaptatsii. M. : Kniga po Trebovaniyu, 2011. 192 s.
2. Psihologiya adaptatsii i socialnaya sreda: sovremennyye podhody, problemy, perspektivy / ppod. red. L. G. Dikoj, A. L. Zhuravlyova. M. : In-t psihol. RAN, 2013. 624 s.
3. Psihologiya podrostka ot 11 do 18 let. Metodiki i testy / pod red. A. A. Reana. M. : AST : Prajm-Evroznak, 2007. 128 s.
4. Chumakov M. V. Razvitie ehmocionalno-volevoj sfery lichnosti : ucheb. posobie. Kurgan : Izd-vo kurganskogo gos. un-ta, 2012. 126 s.

E. B. Akinina

**PECULIARITIES OF THE EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE OF TEENAGERS
WITH REDUCED SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION**

The paper is devoted to the study of the peculiarities of the emotional-volitional sphere of teenagers with reduced socio-psychological adaptation.

The problem of disadaptation of children and teenagers is one of the most global, as evidenced by a surge in children's neuropsychic diseases, the spread of deviant forms of behaviour, the destabilization of the family, mass negative child and teenager phenomena. Emotional-volitional sphere of the teenager is one of the leading factors influencing his socio-psychological adaptation.

Key words: *socio-psychological adaptation, teenager, emotional-volitional sphere, depression, personal and situational anxiety, escapism.*

УДК 159.923

В. А. Зобков

**ОТНОШЕНИЕ К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ЦЕЛОСТНОГО
ПОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА**

Научная установка автора статьи исходит из представления о триединстве отношения человека к жизнедеятельности – единства отношений к себе, деятельности и другим людям как целостного познания человека. Национальная система воспитания находится в состоянии кризиса именно из-за недостаточного обоснования значимости и необходимости каждого звена в триединстве отношения человека к жизнедеятельности в процессе становления в нём социально активного человека.

Генезис отношения человека к жизнедеятельности на базе указанного принципа триединства (как методологического принципа в разворачивании концептуальной логики), в свою очередь, раскрывается в 3-этапной логике становления такого отношения: от Я-отношения/индивид – к Я-отношению/личность – и затем к Я-отношению/субъект (с временными интервалами: первый этап – первые 7 лет жизни, второй этап – 7 – 21 – 22 года, третий этап – профессиональная жизнь).

Отношение человека к жизнедеятельности рассматривается в рамках интегративного субъектно-деятельностного подхода, что позволяет воссоздать целостную картину развития отношений, их исследования в определённой иерархии уровней.

Ключевые слова: *методология, отношение, человек, жизнедеятельность, уровни отношения, целостность, Я-отношение.*

Введение

Необходимость дальнейшей разработки проблемы отношения человека к жизнедеятельности обусловлена повышением интереса современной психологической науки к исследованиям возможностей человека и практическим задачам его воспитания и целенаправленной подготовки к конкретной деятельности.

Методология отношения человека к жизнедеятельности как триединство индивидуально-социальной активности человека, в котором развивается и проявляется отношение к себе как Я-отношение/индивид, к деятельности – как Я-отношение/личность, к другим людям – как Я-отношение/субъект, определяющее эффективность и надёжность человека в процессе своего существования, в определённой мере согласуется с положениями Э. Эриксона, считающего, что развитие человека включает три взаимосвязанных, хотя и автономных, процесса: 1) соматическое развитие, 2) развитие сознательного «Я», 3) социальное развитие [13].

Исследование отношения человека к жизнедеятельности позволяет изучить человека как целостное индивидуально-социальное образование. Целостное познание человека – наиболее характерная прогрессивная тенденция всей современной науки.

Целостный взгляд на действительную природу феномена «человек» ведёт к познанию явлений организации, координации взаимоотношений разнообразных его свойств и качеств, складывающихся в процессе жизнедеятельности.

Проблема отношений человека

Проблема отношений, обычно понимаемых в смысле зависимости и взаимозависимости определённых объектов, субъектов, событий, является одной из основных в современном научном знании, в том числе и в психологии.

Впервые понятие «отношение» приобрело философский статус в работах Аристотеля. Главный смысл отношения по Аристотелю – это какая-либо зависимость одного от другого или многих друг от друга [1].

В отечественной психологии идеи отношения, как идеи субъектно-объектной связи, целостности, активности, разрабатывались с конца XIX – первой трети XX в. в работах В. М. Бехтерева, А. Ф. Лазурского, М. Я. Басова, В. Н. Мясищева.

В психологической концепции В. М. Бехтерева, построенной в соответствии с методологическим принципом отношения организма к среде, предпринята попытка интеграции идей субъектно-объектной связи и активности. Основная цель работ А. Ф. Лазурского в изучении отношений состояла в исследовании отношений внутри психики, в её эндоядре, в разработке идеи целостности. А. Ф. Лазурский отмечал, что отношения – главный фактор, который образует структуру личности. Более того, отношения личности есть ядро личности. Личность представляет собой единство двух психологических механизмов: 1) эндопсихика – «внутренний механизм человеческой личности», обнаруживающий себя в таких психических функ-

циях, как мышление, память, внимание, воображение, в волевых и эмоциональных процессах; 2) экзопсихика – отношение человека к окружающим объектам, предметам и миру в целом. Обе составляющие психики, по мнению А. Ф. Лазурского, связаны между собой и влияют друг на друга.

М. Я. Басовым идея отношения разрабатывалась как идея субъектно-объектной связи, поддерживаемой взаимной активностью организма и среды, при этом и сама связь, и её стороны рассматривались как целостные объекты изучения.

В концепции В. Н. Мясищева стержневой идеей выступает идея субъектно-объектной связи. Объединяя её с идеей активности, В. Н. Мясищев подчёркивает активный, избирательный характер связи. Вводя принцип целостности субъекта, В. Н. Мясищев пишет, что личность – это прежде всего система отношений [8; 9]. Он обозначает общепсихологическую и социально-психологическую направленность исследований психологии отношений, в которой должны изучаться цели, стремления, тенденции и т. д.

В настоящее время проблема отношений активно разрабатывается в трудах С. В. Духновского, А. Л. Журавлёва и Т. А. Нестик, В. П. Познякова [3; 4; 10; 11].

А. Л. Журавлёв и Т. А. Нестик акцентируют внимание на изучении психологических особенностей глобальных рисков и отношение к ним в обществе; С. В. Духновский – на рассмотрении вопросов гармонии и дисгармонии межличностных отношений,

дистанции в отношениях; В. П. Позняков – на деловом партнёрстве в сфере экономических отношений.

Социальные отношения многообразны. Содержательно они основаны на отношениях, охватывающих социальную действительность в её обобщённом виде. Наряду с этим в структуре социальных отношений можно выделить и более частные, и дифференцированные, с разной степенью осознанности отношения к другим участникам или обстоятельствам социального взаимодействия.

В философии понятие «отношение», как правило, отождествляется с понятиями связи, взаимосвязи, взаимодействия и т. п.

В истории познания понятия «связи» и «отношения» выступают всегда в единстве, взаимно заменяют друг друга, не различаются, характеризуя в данном случае общность, указывая на определённую зависимость явлений. При этом следует указать, что не учитывается различие этой зависимости.

Понятие «связь», как правило, применимо там, где имеют место зависимость или взаимозависимость объектов, явлений, непосредственно порождаемые данным конкретным процессом.

Непосредственная связь/отношение, взаимозависимость характерна для детей младенческого и дошкольного возраста, когда закладываются основы отношения к себе как Я-отношение/индивид. Отношение в данном случае выполняет приспособительную функцию и имеет свою структуру и логику развития на каждом году жизнедеятельности развивающегося человека [7].

Опираясь на положения психологии отношений, можно утверждать, что развитие отношений от примитивных до дифференцированных, сознательных и перспективных осуществляется по мере социального развития человека и расширения его взаимодействия с социальной средой. В. Н. Мясищев пишет: «...чем элементарнее организм, тем в большей степени его избирательность основана на врожденной связи реакций с объектом» [8, с. 384]. Социальные отношения становятся почвой для формирования отношений более высокого опосредованного порядка, чем непосредственная связь, обусловленная биологическими потребностями человека, и по мере обретения личностью социальной зрелости развиваются, углубляются, дифференцируются как Я-отношение/личность, Я-отношение/субъект, выполняя роль внутренних регуляторов социального поведения и деятельности.

Отношение как психологическое явление указывает на опосредованные зависимости или взаимозависимости явлений, субъектов, объектов, которые возникают на основе как непосредственных связей, процессов, так и на основе сформированных в процессе жизни «внутренних условий», характеризующих личность человека в целом: мотивации, самооценки, качеств личности.

Процесс развития отношения человека к жизнедеятельности всегда есть переход от плоскости непосредственных связей/отношений к отношениям опосредованным, выступающим внутренними регуляторами пове-

дения и деятельности. Диалектика непосредственных и опосредованных отношений имеет исключительно большое значение для понимания механизмов развивающихся процессов человека. Опосредованные отношения, которые как бы надстраиваются над непосредственными, открывают потенциально новые возможности для реализации содержательных характеристик человека. Опосредованные отношения, раскрывающие внутреннюю сторону личности человека, акцентируют внимание исследователя преимущественно на их динамической стороне.

Отношение человека к жизнедеятельности рассматривается нами с учетом непосредственных связей (сформированных индивидуальной жизнью связей) и опосредованных отношений (сформированных свойств и качеств личности в конкретных условиях взаимодействия с социальной действительностью), что обуславливает целостный подход к познанию человека как индивида, личности, субъекта.

Интегративный субъектно-деятельностный подход в применении к исследованию психологии отношения человека к жизнедеятельности открывает возможности создания целостной картины развития отношений, их исследования в определенной иерархии уровней: первый уровень – Я-отношение/индивид, второй уровень – Я-отношение/личность и третий – Я-отношение/субъект.

Интегративный субъектно-деятельностный подход акцентирует внимание исследователя прежде всего на учёте целостности (интегративный аспект) и на раскрытии внутреннего механизма

изучаемых явлений, свойств, связей, отношений (субъектно-деятельностный аспект) в их органическом единстве, в системе. Система на каждом уровне анализа отношения человека к жизнедеятельности может быть представлена как неразрывное единство составляющих её компонентов, показателей компонентов, характеризующих логику развития человека как индивида, личности, субъекта.

Методология отношения к себе как Я-отношение/индивид

Первый уровень исследования отношения человека к жизнедеятельности раскрывает генезис становления отношения в себе как Я-отношение/индивид (период возрастного развития от одного года до семи лет) на каждом году жизни ребёнка, выделения ведущей детерминанты развития.

Отношение к себе мы определяем как индивидуально-социальную непосредственную связь ребёнка со значимыми для его жизни и развития людьми, с миром предметов и природы, в котором проявляется непосредственная субъект-объектная зависимость, взаимозависимость. Отношение в данном случае выполняет адаптационную, приспособительную функцию и функцию развития.

Ребёнок, включаясь во взаимодействие и взаимоотношения с окружающей действительностью, формирует те объективно-психологические черты личности (аккуратность, любознательность, трудолюбие и др.), которые позволяют ему удовлетворять растущие потребности, быть в центре внимания, чувствовать себя «хозяином» конкрет-

ной ситуации. Объективно-психологические проявления ребёнка выступают первоосновой в формировании отношения к себе как непосредственной связи ребёнка с предметами потребности. Этот возрастной этап развития ребёнка мы считаем сензитивным периодом по формированию отношения к себе как Я-отношение/индивид [6; 7].

Опираясь на положения психологии отношений, можно утверждать, что развитие отношений от примитивных до дифференцированных, сознательных и перспективных осуществляется по мере социального развития человека и расширения его взаимодействия с социальной средой. В. Н. Мясищев пишет: «...чем элементарнее организм, тем в большей степени его избирательность основана на врожденной связи реакций с объектом» [8, с. 384]. Социальные отношения становятся почвой для формирования отношений более высокого порядка, чем обусловленных биологическими потребностями человека, и по мере обретения личностью социальной зрелости развиваются, углубляются, дифференцируются.

Методология отношения человека к деятельности

Отношение к себе способствует зарождению и последующему развитию смысло-содержательных характеристик человека, которые в период активного развития личности (7 – 21 – 22 года) будут оказывать влияние на форму и содержание отношений развивающегося человека к деятельности, другим людям, социальной действительности в целом. В этот возрастной

период развития детей, учащейся молодёжи (от семи до 21 – 22 лет) происходит активное формирование качеств/черт, свойств личности, обеспечивающих отношение к деятельности как Я-отношения к отношению.

Давая общее определение понятию «отношение», В. Н. Мясищев подчеркивал, что любое отношение представляет внутреннюю сторону связи человека с действительностью, содержательно характеризующую личность активного субъекта с его избирательным характером внутренних переживаний и внешних действий, направленных на различные стороны объективной действительности [8; 9].

Актуальность исследования отношения человека к деятельности обусловлена необходимостью познания внутренних «механизмов» психической регуляции деятельности, влияющих на её эффективность и надёжность. Наши исследования показали, что к внутренним содержательным «механизмам» Я-отношения, обуславливающих продуктивность деятельности, относятся мотивация, самооценка и качества/черты, раскрывающие личность с интеллектуальной, коммуникативной, волевой, эмоциональной и морально-нравственной сторон [6; 7].

В данном случае можно говорить о том, что отношение к деятельности и результат деятельности опосредован содержательными характеристиками, «механизмами» личности человека как Я-отношение/личность к отношению/деятельности.

Отношение к деятельности как Я-отношение/личность к отношению –

это целостная содержательная характеристика свойств и качеств/черт, обеспечивающих регуляцию и саморегуляцию поведения и деятельности, проявляющееся в результативности деятельности, в организации субъект-объектных, субъект-субъектных, субъект-объект-субъектных взаимодействий и взаимоотношений.

Структура опосредованной связи – Я-отношение/личность к отношению, функции и логика развития – качественно отличается от структуры этапа непосредственных связей, характеризующих Я-отношение/индивид.

Содержательные характеристики отношения к деятельности выполняют функции как регуляции и саморегуляции деятельности и жизнедеятельности в целом, так и побуждающую, направляющую и функцию развития.

Я-отношение/личность как опосредованное выражение зависимости и взаимозависимости в таком случае шире понятия связи как непосредственной зависимости и взаимозависимости, обусловленной данным конкретным процессом. Связь как Я-отношение/индивид выступает первым уровнем развития отношений как характеристики индивидной формы и содержания отношения человека к жизнедеятельности. Связи/отношения выражают субъект-объектную зависимость, или взаимозависимость, а Я-отношение/личность отражает субъект-объектную, субъект-субъектную, субъект-объект-субъектную зависимость, или взаимозависимость, опосредованную мотивацией, самооценкой, качествами/чертами личности.

Изучение содержательных характеристик отношения человека к деятельности как Я-отношение/личность, в котором находят проявления особенности мотивации, самооценки, качеств/черт личности, раскрывающей её с разных сторон: мотивационно-организационной, эмоциональной, коммуникативной, интеллектуальной и волевой, позволяет выявить типологию отношения детей и учащейся молодёжи к деятельности и осуществить целенаправленное воспитательное воздействие на развивающуюся личность учащегося (период возрастного развития от семи до 21 – 22 лет).

Отношение человека к деятельности и её продуктивность будет определяться взаимодействием мотивации, самооценки и качеств/черт, опосредованно раскрывающими взаимосвязи потребностей, интересов, убеждений с внешними обстоятельствами, условиями жизни и деятельности человека.

Содержательные характеристики структурных образований личности, степень развития качеств/черт, в которых находят своё проявление свойства, раскрываются через анализ процессуальной и результативной сторон выполняемой человеком деятельности, через анализ отношения человека к деятельности. Личность и отношение к деятельности взаимно определяют друг друга. Отношение к деятельности, характеризуя содержательную сторону самосознания личности, позволяет оценивать свои действия и поступки, личную и общественную значимость и играет важную роль в регуляции и саморегуляции поведения и деятельности человека.

Специфическое сочетание «внутренних условий» как Я-отношения/личность определяет направление самоорганизации и саморегуляции поведения и деятельности, результативности.

Учебную деятельность А. В. Зобков [5] рассматривает как саморегулируемый процесс. Им показано, что на завершающем этапе обучения в вузе (четвёртый курс) у студенческой молодёжи выраженного развития достигает дифференцированная самооценка, позволяющая молодым людям адекватно оценивать свои возможности в различных реальных условиях. Значительно повышается их уверенность в оценивании себя, своих возможностей, стабилизируется отношение к учебной деятельности, к другим людям.

Методология отношения человека к другим людям

Сущность человека в наиболее общей форме, в широком смысле была определена К. Марксом в утверждении о том, что «в своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений». Уже в этом высказывании заключается глубокая идея о том, что каждый человек – это «общественное существо», продукт общества, в котором он развивается. Противопоставление человека и общества недопустимо, по мнению К. Маркса, так как человек есть «образ общества», «образ Человечества» [2, с. 23].

В работах С. Л. Рубинштейна очень важной областью психологического изучения действительности выступают отношения человека к миру, и в первую очередь отношение к друго-

му человеку. Он пишет: «Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. “Сердце” человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям; то, чего оно стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какие отношения к людям, к другому человеку он способен устанавливать» [12, с. 262 – 263].

Взаимосвязь и взаимозависимость в процессах отношения человека к другим людям как Я-отношение/субъект, характеризуют собой профессиональный период развития человека.

Человек как субъект жизнедеятельности обладает как побуждающей, направляющей, регулирующей функциями, так и функцией развития, творческого преобразования внешних общественных условий своей жизни, а также внутренних психологических качеств и свойств личности, реализуя таким образом себя в жизнедеятельности.

В. Н. Мясищев не дал полного перечня и описания «частичных», если воспользоваться его термином, отношений человека к социальному миру, но выделил среди отношений, социальных по своему объекту, отношение человека к людям. По его мнению, именно им принадлежит в системе отношений человека к действительности «доминирующая и все определяющая роль», и эти отношения имеют двусторонний взаимный характер [9, с. 376].

Следует признать, что в этом тезисе признается нравственная основа социальных отношений и неявно подчеркивается значимость в их си-

стеме отношение к деятельности как Я-отношение/личность.

Осознать себя как субъекта жизнедеятельности на этапе профессиональной деятельности можно только через обращение к категории отношения человека к другим людям, где имеют место такие проявления человека, как совесть, честь, справедливость, честность, доброжелательность, переживание, сочувствие и т. п. Следует заметить, что первооснова этих важнейших субъектных качеств/черт закладывается в разнообразных семейных обстоятельствах, в которых доминирует доброжелательность и любовь, а также в условиях учебной деятельности в школе и вузе. В данном случае можно говорить о том, что семья, школа, вуз как малые коллективы по воспитанию подрастающего поколения ответственны за формирование данных качеств/черт, свойств личности формирующегося человека, обеспечивая ему адекватное отношение к себе, к деятельности, к другим людям.

После получения диплома об образовании и приступая к выполнению непосредственных профессиональных обязанностей, молодой человек проявляет отношение к себе, к деятельности как к субъекту жизнедеятельности, общения, познания, в котором четко проявляется позиция человека по отношению к другим людям, к обществу. Профессиональный период развития мы характеризуем как период Я-отношение/субъекта к жизнедеятельности.

Субъект жизнедеятельности – это человек, активно создающий себя как

нравственную личность, находящуюся в бесконечном познании, творчески реализующий свой личностный потенциал в жизнедеятельности, активно участвующий в коллективном обсуждении и решении дел.

Я-отношение/субъект обладает как побуждающей, направляющей, регулирующей функциями, так и функцией развития, творческого преобразования внешних общественных условий своей жизни, а также внутренних психологических качеств и свойств личности, реализуя таким образом себя в жизнедеятельности.

Нарушения во взаимоотношениях с другими людьми, так же как и нарушения в отношении к деятельности, к себе, приводят к негативным проявлениям, отрицательно влияя на жизнедеятельность человека в целом. Нарушение в сфере отношения человека к другим людям (в группе, семье, в трудовом коллективе), в сфере взаимоотношений отрицательно действует на насущное эмоциональное состояние, на психику человека в целом более жёстко, переживается болезненно и длительнее, влияя непосредственно на отношение к себе, на отношение к деятельности.

Заключение

Методология отношения человека к жизнедеятельности как триединство индивидуально-социальной активности человека, в котором развивается и проявляется отношение к себе как Я-отношение/индивид, к деятельности – как Я-отношение/личность, к другим людям – как Я-отношение/субъект,

определяющее эффективность и надёжность человека в процессе своего существования, в определённой мере согласуется с положениями Э. Эриксона [13], считающего, что развитие человека включает три взаимосвязанных, хотя и автономных, процесса: 1) соматическое развитие, 2) развитие сознательного «Я», 3) социальное развитие.

Отношение человека к жизнедеятельности – это прижизненное индивидуально-социальное образование человека как Я-отношение, в котором представлено триединство отношений к себе, деятельности, другим людям, определяющее вектор и качество развития человека, высокий уровень саморегуляции и достижений в жизнедеятельности.

Исходя из понимания, что отношение человека к жизнедеятельности не только многоуровневое, но и целостное образование, изучение его возможно лишь с применением интегративного субъектно-деятельностного подхода. При таком подходе необходимо выделять интегрирующий фактор, определяющий развитие и последующие структурные уровни организации всей системы в целом.

Адекватной единицей интегративного субъектно-деятельностного анализа отношения человека к жизнедеятельности являются доминирующая мотивация, соответствующая ей самооценка и структурная организация качеств/черт личности, характеризующая её с интеллектуальной, эмоциональной, волевой, коммуникативной, морально-нравственной сторон.

Литература

1. Аристотель. Сочинения. В 4 т. Т. 1. О душе. М. : Мысль, 1975. С. 371 – 448.
2. Братусь Б. Г. Аномалии личности. М. : Мысль, 1988. С. 23.
3. Духновский С. В. Психология отношений личности : монография. Курган : Изд-во Кург. ун-та, 2014. 380 с.
4. Журавлёв А. Л., Нестик Т. А. Психологические особенности глобальных рисков и отношение к ним в обществе // Психология отношения человека к жизнедеятельности: проблемы и перспективы. Владимир – М. : Транзит-Икс, 2016. С. 12 – 17.
5. Зобков А. В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности / Владим. гос. ун-т. Владимир – СПб., 2013. 320 с.
6. Зобков В. А. Генезис отношения человека к жизнедеятельности. Владимир : Транзит-Икс, 2016. 97 с.
7. Зобков В. А. Системные ритмы психического развития и жизнедеятельности человека // Системная психология и социология. 2017. № 4 (24). С. 17 – 27.
8. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л. : ЛГУ, 1960. 427 с.
9. Мясищев В. Н. Личность и отношения человека // Психология отношений : избр. психол. тр. / под ред. А. А. Бодалева. М. : Изд-во Ин-та практ. психологии, Воронеж : НПО МОДЭК, 2004. С. 381 – 396.
10. Позняков В. П. Психологические отношения индивидуальных и групповых субъектов совместной жизнедеятельности // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 5. С. 5 – 15.
11. Позняков В. П., Вавакина Т. С. Психология делового партнёрства: теория и эмпирические исследования. М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2016. 320 с. (Психология социальных явлений)
12. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М. : Изд-во АН СССР, 1957. С. 262 – 263.
13. Erikson E. H. The life cycle completed. A review. New-York – London : W. W. Norton and Company. 1982.

References

1. Aristotel`. Sochineniya. V 4 t. T. 1. O dushe. M. : My`sł`, 1975. S. 371 – 448.
2. Bratus` B. G. Anomalii lichnosti. M. : My`sł`, 1988. S. 23.
3. Duxnovskij S. V. Psixologiya otnoshenij lichnosti : monografiya. Kurgan : Izd-vo Kurg. un-ta, 2014. 380 s.
4. Zhuravlyov A. L., Nestik T. A. Psixologicheskie osobennosti global`ny`x riskov i otnoshenie k nim v obshhestve // Psixologiya otnosheniya cheloveka k zhiznedeysel`nosti: problemy` i perspektivy`. Vladimir – M. : Tranzit-Iks, 2016. S. 12 – 17.
5. Zobkov A. V. Akmeologiya samoregulyacii uchebnoj deyatel`nosti / Vladim. gos. un-t. Vladimir – SPb., 2013. 320 s..

6. Zobkov V. A. Genezis otnosheniya cheloveka k zhiznedeyatel`nosti. Vladimir : Tranzit-Iks, 2016. 97 s.
7. Zobkov V. A. Sistemny`e ritmy` psixicheskogo razvitiya i zhiznedeyatel`nosti cheloveka // Sistemnaya psixologiya i sociologiya. 2017. № 4 (24). S. 17 – 27.
8. Myasishhev V. N. Lichnost` i nevrozy`. L. : LGU, 1960. 427 s.
9. Myasishhev V. N. Lichnost` i otnosheniya cheloveka // Psixologiya otnoshenij : izbr. psixol. tr./ pod red. A. A. Bodaleva. M. : Izd-vo In-ta prakt. psixologii, Voronezh : NPO MODE`K, 2004. S. 381 – 396.
10. Poznyakov V. P. Psixologicheskie otnosheniya individual`ny`x i gruppovy`x sub`ektov sovместnoj zhiznedeyatel`nosti // Psixologicheskij zhurnal. 2012. T. 33. № 5. S. 5 – 15.
11. Poznyakov V. P., Vavakina T. S. Psixologiya delovogo partnyorstva: teoriya i e`mpiricheskie issledovaniya. M. : Izd-vo In-ta psixologii RAN, 2016. 320 s. (Psixologiya social`ny`x yavlenij)
12. Rubinshtejn S. L. By`tie i soznanie. M. : Izd-vo AN SSSR, 1957. S. 262 – 263.
13. Erikson E. H. The life cycle completed. A review. New-York – London : W. W. Norton and Company. 1982.

V. A. Zobkov

**ATTITUDE TO LIFETIME AS A METHODOLOGICAL PRINCIPLE
OF THE INTEGRAL KNOWLEDGE OF MAN**

The scientific attitude of the author of the article proceeds from the notion of a triune relationship of a person to life activity – the unity of the relationship to himself, to activity and to other people as an integral knowledge of man. The national system of education is in a state of crisis precisely because of the insufficient justification of the importance and necessity of each link in the trinity of a person's relationship to life in the process of becoming a socially active person in it.

The genesis of the relationship of a person to life activity on the basis of this principle of triunity (as a methodological principle in the unfolding of conceptual logic), in turn, is revealed in the three-step logic of the formation of this relationship: from self-relationship / individual to self-relation then to the I-attitude / subject (with time intervals: the first stage – the first 7 years of life, the second stage – 7 – 21 – 22 years, the third stage - professional life).

The attitude of a person to life is considered within the framework of an integrative subject-activity approach, which allows to recreate an integral picture of the development of relations, their research in a certain hierarchy of levels.

Key words: *methodology, attitude, man, life activity, levels of attitude, integrity, self-attitude.*

СУБЪЕКТ-ОБЪЕКТНЫЕ АТТРИБУТЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00251

Статья посвящена анализу проблемы педагогической субъектности. Подчеркивается, что определяющим фактором успешности образовательной деятельности является способность педагога развивать субъект-субъектные отношения в образовательном процессе. Эмпирическое исследование сформированности атрибутов субъектности и объектности студентов педагогического института ВлГУ доказывает, что студенты на разных этапах обучения имеют отличающуюся выраженность сформированности субъектности.

Ключевые слова: социальная субъектность; субъект-субъектные отношения; типы субъект-субъектных отношений; атрибуты субъектности и объектности.

Современный этап развития мирового сообщества характеризуется глобальными изменениями в области культуры, экономики, технологий, общественной жизни, в том числе и в образовании. Изменения, происходящие в системе образования, характеризуются заменой традиционной парадигмы на инновационную, которая создает новый тип образовательного процесса, целью которого становится формирование субъектных качеств обучающихся, выступающих в виде универсальных учебных действий [1]. В. И. Панов отмечает, что технологии традиционного обучения воспроизводят логику и содержание соответствующей научной области, которые могут не совпадать с логикой становления субъекта учебной деятельности. Важно отметить, что педагоги не в полной

мере владеют знаниями о закономерностях и этапах становления субъекта учебной деятельности. Кроме того, остается открытым вопрос об уровне развития субъектности самого педагога [3, 4]. Одним из главных противоречий является то, что широкие и глубокие профессиональные знания педагогов не соответствуют их знаниям о себе и пониманию себя, что приводит к рассогласованию между знаниями о том, как «нужно и должно» поступать в профессиональной позиции, и реальным поведением. Культура инновационного образования предполагает в первую очередь изменение позиции педагога в коммуникативном процессе. В. И. Панов, И. В. Плаксина подчеркивают, что учитель выступает не только как носитель предметных знаний, но как наставник, фасилитатор развития

ученика [4; 3]. Меняется и позиция ученика, ценностью для которого становится не оценка, а траектория персонального продвижения в образовательном пространстве, а также характер взаимоотношений с учителем и другими учащимися.

Один из определяющих факторов успешности образовательной деятельности – это способность педагога развивать субъект-субъектные отношения. Однако на практике субъект-субъектные отношения в образовательном процессе зачастую просто декларируются. Все вышесказанное определяет принципиально новые требования как к деятельности современного педагога, так и к подготовке будущих педагогов. Раскрывая условия эффективной организации учебного процесса, важно вспомнить слова А. Н. Леонтьева, который утверждал, что любая деятельность опосредована отношением человека к другим людям. Автор теории контекстного обучения А. А. Вербицкий делает вывод о том, что «любое предметное действие совершается в социальном контексте, социально обусловлено, предполагает участие других людей и их отклик, личностную и социальную ответственность за совершаемое» [2].

В. И. Панов, выполняя психологический анализ педагогической деятельности, отмечает, что педагог целенаправленно реализует свою профессиональную активность в форме тех или иных профессиональных компетенций (действий), а единицей анализа и критерием становления профессиональной педагогической деятельности выступа-

ет становление субъектности педагога, т. е. становление его способности быть субъектом педагогических действий [3].

Современная отечественная психология, определяя понятие субъекта и субъектность, опирается на два подхода – генетический, развивавшийся в школе А. Н. Леонтьева, и антропоцентрический, связанный с именами С. Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой-Славской, А. Г. Асмолова. Исследования, проводимые в рамках антропоцентрического подхода, направлены на изучение уже сформировавшегося субъекта – вершины развития личности [8, с. 51].

Генетический подход в становлении субъекта и субъектности разрабатывался (А. Н. Леонтьевым), П. Я. Гальпериным, Л. И. Божович, В. В. Селивановым и др. В рамках этого подхода выделяют разные и содержанию по числу стадии развития субъектности [8, с. 53].

Онтологическая модель становления субъектности, разработанная В. И. Пановым, описывает понятия активности и субъектности как «разные стадии обретения психикой действительной формы бытия»: от спонтанной активности до способности индивида быть субъектом психической активности в форме разных видов деятельности [3, с. 114]. Определяя способность развивать субъект-субъектные отношения как важнейшее условие успешности педагогической деятельности, В. И. Панов включает эти отношения в систему экопсихологических взаимодействий, которая понимается как совокупность взаимодействий человека с

разными видами компонентами окружающей среды, взаимодействий, характерных для каждого этапа онтогенеза, взаимодействий с самим собой [3; 4; 5]. Тип взаимодействия между компонентами указанного отношения определяется ролевой позицией каждого из его компонентов, в котором каждый партнер по взаимодействию может занимать как субъектную, так и объектную позицию.

В. И. Панов подчеркивает, что в отличие от многих других подходов к пониманию и изучению субъектности важным будет исследование индивидуальной склонности индивида занимать субъект-объектную позицию в коммуникативном взаимодействии с другими индивидами, представляющими образовательную среду. Это является актуальным для педагогической среды, в которой теоретически заданы, но практически не в полной мере реализуются субъект-субъектные отношения. Мы считаем особенно важным исследовать способность студента быть субъектом педагогического профессионального общения как особого вида деятельности. Это позволит уточнить ситуацию развития профессиональных навыков общения. Анализируя всю совокупность возможных вариантов отношений, В. И. Панов выделяет следующие шесть типов:

- объект-объектный тип описывает взаимодействие в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)», которое имеет формальный, обезличенный пассивный характер;

- объект-субъектный тип представляет собой линейную, односто-

ронную коммуникацию, педагогическое воздействие;

- субъект-объектный тип представляет собой отношения, в которых образовательная среда выступает в качестве объекта восприятия, анализа, проектирования, экспертизы (оценки) со стороны педагога или учащегося (возможно, совместно с педагогом) как субъекта активных действий по отношению к образовательной среде, ее компонентам и субъектам;

- субъект-субъектный тип характеризует активную ролевую позицию компонентов системы «учащийся – учитель (образовательная среда)» по отношению друг к другу.

Однако это взаимодействие тоже может иметь различные типы: субъект-обособленный (не учитывается субъектность одной из сторон), совместно-субъектный (совместная деятельность для достижения поставленной цели, не требующая изменения субъектности сторон), субъект-порождающий (взаимодействие приводит к изменению субъектности обеих сторон).

Исследование педагогического общения с точки зрения субъектности требует выделения критериев и подбора диагностических средств, отвечающих этим критериям. В качестве методологического основания исследования были выбраны теоретические представления Л. В. Алексеевой и М. А. Щукиной о субъект-объектной сущности человека и субъект-объектных атрибутах, которые во многом схожи с представлениями В. И. Панова [9]. По мнению Л. В. Алексеевой и М. А. Щукиной, каждый че-

ловек может занимать и субъектные, и объектные позиции. Субъектность представлена в форме диалога «Я – Другой» и подразумевает возможность выстраивания с миром как субъект-объектных отношений (проявляющихся в практической и познавательной деятельности), так и субъект-субъектных отношений (проявляющихся в общении). В качестве диагностического инструмента был выбран опросник М. А. Щукиной, позволяющий выявить уровень развития субъектности личности (УРСЛ).

В конструкцию опросника заложено представление о субъектности как психологической особенности, в качестве основной функции которой выступает самоуправление. В целом субъектность позволяет осуществлять не только самоуправление, но и управление как таковое. Оно может быть направлено на любой предмет мира, на других людей: как индивидуумов, так и сообщества. Субъектное управление становится самоуправлением, когда направлено на себя. Это положение является для нас особенно важным, так как дает возможность оценить готовность к реализации инновационной преобразующей педагогической деятельности.

Методика позволяет выявить уровень сформированности атрибутов субъектности и объектности по шести дихотомическим шкалам: активность – реактивность; автономность – зависимость; целостность – неинтегративность; опосредованность – непосредственность; креативность – репродуктивность; самооценность – малоценность.

Активность (АР) понимается как способность к инициированию взаимодействия, что в полной мере соответствует субъектной педагогической позиции. *Автономность (АЗ)* раскрывается через понятия самостоятельности, самодетерминации, что также поддерживает субъектную педагогическую позицию. То же самое можно сказать о параметре самооценности, который определяется как доверие себе, отношение к себе как ценности, что порождает симметричное отношение к партнеру по общению, признание его свободы и активности (субъектности). *Целостность (ЦН)* трактуется как способность объединяться с другими в процессе взаимодействия, что соответствует субъект-совместному и субъект-порождающему типу взаимодействий, а неинтегрированность может быть определена как отсутствие способности формировать контекст активного взаимодействия, что оставляет педагога в субъект-обособленной позиции. *Опосредованность (ОН)* предполагает использование психологических средств взаимодействия, что позволяет реализовать субъект-совместный и субъект-порождающий тип взаимодействий. *Креативность (КР)* в контексте конструкта методики понимается как способность осуществлять преобразования в себе и других, что соответствует субъект-порождающему типу взаимодействий. *Самоценность (СМ)* трактуется как безусловное отношение к себе как к ценности, как доверие к себе.

Таким образом, конструкт методики многофункционален: методика мо-

жет быть использована для анализа степени сформированности эконпсихологических типов взаимодействия у студентов педагогических специальностей. Наличие атрибута субъектности «креативность» позволяет оценить готовность к инновационной преобразующей деятельности. Ниже мы представляем результаты пилотажного исследования, целью которого было определение степени выраженности типов субъектной позиции студентов педагогических специальностей.

Исследовательскую выборку составили три группы студентов, обучающихся в педагогическом институте. Первую группу составили студенты 2-го курса, обучающиеся по направлению «Иностранные языки» (N = 35), вторую группу составили студенты 2-го курса, обучающиеся по направлению «Историческое образование» (N = 17) и третью группу – студенты 3-го курса «Иностранные языки» (N = 14). В таблице и на рисунке, представлены средние результаты выборок.

Выраженность атрибутов субъектности в студенческих выборках

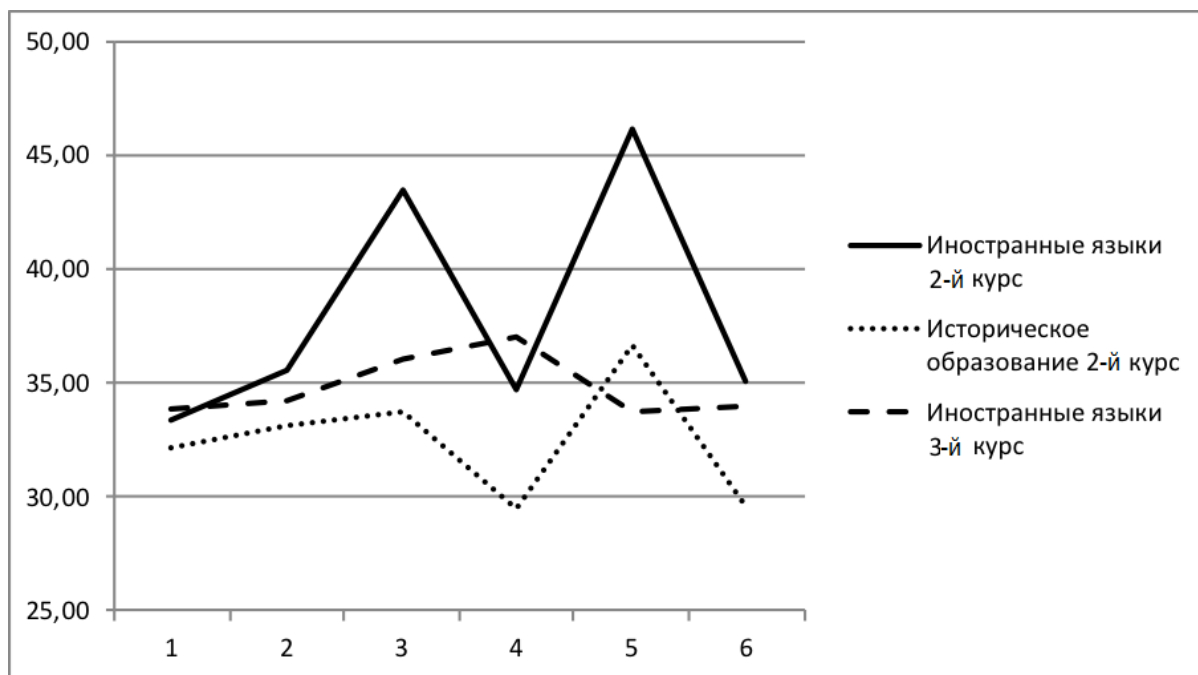
Характеристики выборки	Пол	АР	АЗ	ЦН	ОН	КР	СМ
Иностранные языки, 2-й курс	Девушки	30,90	31,61	36,80	32,73	37,01	32,99
	Юноши	35,80	39,54	50,16	36,60	55,26	37,05
Историческое образование, 2-й курс	Девушки	26,31	29,72	39,74	32,06	42,20	29,71
	Юноши	38,00	36,60	27,70	27,00	31,00	29,50
Иностранные языки, 3-й курс	Девушки	33,75	32,45	35,45	36,42	35,59	33,14
	Юноши	34,00	35,99	36,68	37,50	31,79	34,81
Нормативные средние данные	Девушки	34, 3	34,4	34,8	34,9	33,3	35,8
	Юноши	32,7	33,9	34,6	33,3	33,6	36,3

Полученные результаты свидетельствуют, что атрибуты субъектности в выборках имеют тенденцию как к субъектному, так и объектному полюсу. Девушки 2-го и 3-го курсов и юноши 2-го курса, обучающиеся по направлению «Иностранные языки», имеют схожие профили. Показатели атрибутов субъектности расположены в пределах норм, представленных автором методики. Все параметры в этих выборках имеют тенденцию к субъектному полюсу.

В результатах выборки девушек, обучающихся по направлению «Исто-

рическое образование», выделяются два параметра с тенденцией к объектному полюсу – активность/реактивность и автономность/зависимость. В выборке юношей, обучающихся по направлению «Историческое образование», выявлены параметры с тенденцией к объектному полюсу – целостность/дезинтегративность, опосредованность/непосредственность и самооценчность/малоценность.

На рисунке представлены профили субъектности-объектности исследовательских выборок.



Профили субъект-объектных позиций в общении студентов педагогических специальностей. Условные обозначения шкал: 1. АР (активность/реактивность); 2. АЗ (автономность/зависимость); 3. ЦН (целостность/неинтегративность); 4. ОН (опосредованность-непосредственность); 5. КР (креативность/репродуктивность); 6. СМ (самоценность/малоценность)

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Наиболее высокий уровень субъектности выявлен в выборке 2-го курса студентов, обучающихся по направлению «Иностранные языки». Высокие показатели по шкале ЦН и КР свидетельствуют о стремлении к субъект-субъектной модели отношений и владении широким поведенческим репертуаром, открытости новому опыту. При этом перепад по отношению к шкале ОН подчеркивает необходимость совершенствовать психологические средства саморегуляции и регуляции отношений.

2. Профиль студентов 3-го курса, оказался наиболее гармоничным, не имеющим перепадов, что свидетель-

ствует о соответствии атрибутов субъектности друг другу. Полученные результаты можно рассматривать как факт того, что к третьему курсу складываются условия для формирования субъектной позиции в общении и реализации субъект-совместной и субъект-порождающей педагогической позиции.

3. Профиль выборки студентов, обучающихся по направлению «Историческое образование», в большей степени, чем предыдущие, ориентирован к объектному полюсу. Для профиля характерны более высокая зависимость от отношений с окружающими, импульсивность, недостаточная осознанность собственных действий, заниженная самооценка в сравнении с другими выборками.

Полученные эмпирические данные подчеркивают выдвинутое положение о том, что в процессе профессионального становления будущего педагога важно создавать условия для формирования субъектной позиции, поскольку выявленные атрибуты объектности препят-

ствуют осуществлению преобразующей деятельности. Осознание актуальной педагогической позиции, стремление к самосовершенствованию и саморазвитию является условием формирования педагогической компетентности и будущей профессиональной продуктивности.

Литература

1. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе / А. Г. Асмолов [и др.] // Национальный психологический журнал. 2011. № 1 (5). С. 104 – 110.
2. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2006. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obuchenie-v-kompetentnostnom-podhode-1> (дата обращения: 26.02.2018).
3. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М. ; СПб. : Психологический институт РАО ; Нестор-История, 2014. 304 с.
4. Панов В. И., Плаксина И. В. Характеристики педагогической субъектности // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия Педагогические и психологические науки. 2016. № 25 (44). С. 86 – 96.
5. Панов В. И., Капцов А. В. Взаимосвязь межличностных отношений и экопсихологических типов взаимодействия // Известия Самарского научного центра РАН. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-mezhlichnostnyh-otnosheniy-i-ekopsihologicheskikh-tipov-vzaimodeystviya> (дата обращения: 26.02.2018).
6. Плаксина И. В. Этапы развития субъектности учащихся разных возрастов // European social science journal. 2015. № 7. С. 321 – 328.
7. Селезнева М. В. Сравнительный анализ понятий «субъект» и «субъектность» в зарубежной психологии // Вестник РУДН. 2015. № 2. С. 47 – 53.
8. Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева [и др.]. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 619 с.
9. Щукина М. А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения [Электронный ресурс] // Психология. Журнал ВШЭ. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnyy-podhod-k-samorazvitiyu-lichnosti-vozmozhnosti-teoreticheskogo-ponimaniya-i-empiricheskogo-izucheniya> (дата обращения: 26.02.2018).

References

1. Proektirovanie universal'nykh uchebnykh deystviy v starshej shkole / A. G. Asmolov [i dr.] // Nacional'nyj psixologicheskij zhurnal. 2011. № 1 (5). S. 104 – 110.
2. Verbiczkiy A. A. Kontekstnoe obuchenie v kompetentnostnom podhode [E'lektronnyj resurs] // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2006. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obuchenie-v-kompetentnostnom-podhode-1> (data obrashheniya: 26.02.2018).
3. Panov V. I. E'kopsixologiya: Paradigmal'nyj poisk. M. ; SPb. : Psixologicheskij institut RAO ; Nestor-Istoriya, 2014. 304 s.
4. Panov V. I., Plaksina I. V. Karakteristiki pedagogicheskoy sub'ektnosti // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovykh. Seriya Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki, 2016. № 25 (44). S. 86 – 96.
5. Panov V. I., Kapczov A. V. Vzaimosvyaz' mezhlichnostnykh otnoshenij i e'kopsixologicheskix tipov vzaimodeystviya // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-mezhlichnostnyh-otnosheniy-i-ekopsihologicheskikh-tipov-vzaimodeystviya> (data obrashheniya: 26.02.2018).
6. Plaksina I. V. E'tapy razvitiya sub'ektnosti uchashhixsya raznykh vozrastov // European social science journal. 2015. № 7. S. 321 – 328.
7. Selezneva M. V. Sravnitel'nyj analiz ponyatij «sub'ekt» i «sub'ektnost'» v zarubezhnoj psixologii // Vestnik RUDN. 2015. № 2. S. 47 – 53.
8. Sub'ektnyj podhod v psixologii / pod red. A. L. Zhuravleva [i dr.]. M. : Izd-vo «Institut psixologii RAN», 2009. 619 s.
9. Shhukina M. A. Sub'ektnyj podhod k samorazvitiyu lichnosti: vozmozhnosti teoreticheskogo ponimaniya i e'mpiricheskogo izucheniya [E'lektronnyj resurs] // Psixologiya. Zhurnal VShE. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnyy-podhod-k-samorazvitiyu-lichnosti-vozmozhnosti-teoreticheskogo-ponimaniya-i-empiricheskogo-izucheniya> (data obrashheniya: 26.02.2018).

T. V. Kuritsyna, I. V. Plaksina

SUBJECT-OBJECT PERSONAL ATTRIBUTES OF PEDAGOGIC
SPECIALTY STUDENTS

The reported study was funded by RFBR according to the research project
№ 18-013-00251

This article is dedicated to analysis of pedagogical subjectness problem. It's emphasized that defining factor for success of educational activity is pedagogue's ability to develop subject-subject relations in educational process. Empiric investigation in formation of subjectness and objectness attributes of students from the VSU pedagogical institute proves that students have different expression on formation of subjectness at different stages of learning.

Key words: *social subjectness ; ecopsychological interaction system; subject-subject relations; types of subject-subject relations; subjectivity and objectivity attributes.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНОВ В ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КРИЗИСОВ

Решение проблемы влияния индивидуальных особенностей спортсмена на эффективность в соревновательной деятельности востребовано практикой. Статья посвящена изучению особенностей психологической структуры личности спортсменов в периоды проживания ими профессиональных кризисов на всех этапах профессионализации.

Ключевые слова: личность, спортсмен, спортивная деятельность, профессиональный кризис.

Спортивная деятельность – это специфический вид профессиональной деятельности с обширной системой межличностных отношений. Характер отношений влияет на продуктивность и эффективность спортсмена. Социальные факторы детерминируют особенности протекания психических и физических процессов у спортсменов. Психологическое сопровождение спортсмена на различных этапах профессионализации позволяет корректировать профессиональные деформации его личности, прогнозировать и предотвращать кризисы в спортивной карьере. Психологическое сопровождение деятельности спортсмена становится востребованным в спортивной практике. Знание индивидуальных особенностей личности спортсмена позволяет наиболее полно раз-

вить и эффективно использовать его потенциал. Победы и достижения на соревнованиях – это результат индивидуального подхода и учета особенностей личности спортсмена при формировании специфического технико-тактического стиля его персональной подготовки тренером и психологом. Травмы, неуспешные выступления на соревнованиях могут повлечь за собой формирование и развитие кризисов на любом этапе спортивной карьеры. Проблемами кризисов в процессе профессионального становления занимались Б. С. Братусь, Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова, Э. Ф. Зеер, Л. С. Выготский и др. Планируя исследование особенностей психологической структуры личности спортсменов на разных этапах проживания кризисов в спортивной карьер-

ере, мы обратились к типологизации Н. С. Пряжникова, Е. Ю. Пряжниковой.

Авторы выделяют следующие виды кризисов: стадия оптации, профессиональной подготовки, профессиональной адаптации, первичная профессионализация, вторичная профессионализация, стадия мастерства, уход из профессиональной жизни и уход на пенсию [2]. С учетом выделяемых кризисов была сформирована выборка испытуемых, в которую вошли 80 человек, из них 50 мужчин и 30 женщин в возрасте от 16 до 79 лет. В эмпирическом исследовании принимали участие студенты-спортсмены колледжа, студенты-спортсмены ВлГУ, тренерский состав спортивного комплекса «Муравей» и СДЮСШОР им. Н. Г. Толкачева по спортивной гимнастике г. Владимира, «ДООФСЦ им. А. В. Паушкина» г. Гусь-Хрустального. Исследование проводилось в период с сентября 2015 г. по май 2017 г. Исследование проводилось в несколько этапов: подготовительный, эмпирический и этап обработки и интерпретации результатов исследования.

В исследовании применялись методы анализа теоретических источников по проблеме, метод опроса, наблюдение, тестирование (опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) И. Г. Сенина, «Методика определения

индивидуальной меры рефлексивности» А. В. Карпова, В. В. Пономарева, методика «Оценка коммуникативных умений» Б. А. Федоришина, методика «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера, опросник «Эффективность деятельности» О. В. Филатова, опросник «Специфика межличностных отношений в коллективе» О. Почебут, опросник «Шкала субъективного благополучия» (адаптация М. В. Соколовой), методы математической статистики (корреляционный анализ критерий Спирмена).

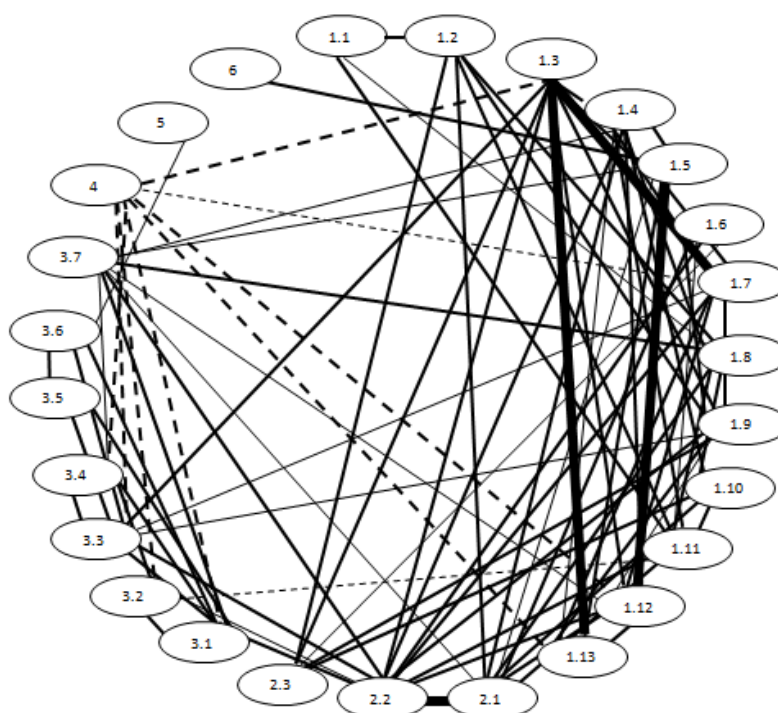
Протекание профессионального кризиса личности в спортивной деятельности, находящейся на стадии оптации (студенты колледжа), связано с мотивационной сферой и психологическими особенностями структуры личности.

На основе корреляционного анализа нами была определена психологическая структура личности и проанализированы ее компоненты (см. табл. 1, коррелограмма 1). Были выделены следующие ядра психологической структуры личности оптантов: «креативность» (удельный вес элемента = 22 балла), «активные социальные контакты» (удельный вес элемента = 20) и «общая рефлексия» (удельный вес элемента = 23). Ядра имеют обширные плеяды, через которые взаимосвязаны друг с другом.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Таблица 1. Удельный вес компонентов психологической структуры на стадии
оптации (студенты колледжа)

Шкала	Удельный вес	Ядра
Собственный престиж	5	
Высокое материальное положение	12	
Креативность	22	+
Активные социальные контакты	20	+
Развитие себя	15	
Достижения	8	
Духовное удовлетворение	17	
Сохранение собственной индивидуальности	13	
Профессиональная жизнь	16	
Обучение	10	
Семейная жизнь	16	
Общественная жизнь	19	
Увлечения	14	
Саморефлексия	19	
Общая рефлексия	23	+
Общая интернальность	16	
Интернальность в области неудач	3	
Интернальность в области достижений	3	
Интернальность в области производственных отношений	11	
Интернальность в области межличностных отношений	6	
Интернальность в семейных отношениях	7	
Интернальность в области здоровья и болезни	6	
Коммуникативные умения	15	
Эффективность деятельности	1	
Специфика межличностных отношений	2	



1.1 собственный престиж	2.1 саморефлексия
1.2 высокое материальное положение	2.2 общая рефлексия
1.3 креативность	2.3 коммуникативная рефлексия
1.4 активные социальные контакты	3.1 общая интернальность
1.5 развитие себя	3.2 интернальность в области неудач
1.6 достижения	3.3 интернальность в области достижений
1.7 духовное удовлетворение	3.4 интернальность в области производственных отношений
1.8 сохранение собственной индивидуальности	3.5 интернальность в области межличностных отношений
1.9 профессиональная жизнь	3.6 интернальность в семейных отношениях
1.10 обучение	3.7 интернальность в отношении здоровья и болезни
1.11 семейная жизнь	4 коммуникативные умения
1.12 общественная жизнь	5 эффективность деятельности
1.13 увлечения	6 специфика межличностных отношений в коллективе

Коррелограмма 1. Структурограмма личности испытуемых на стадии оптации (студенты колледжа)

Анализируя психологическую структуру личности оптанта, переживающего кризис в спортивной карьере, можно утверждать, что он связан с мотивационной сферой (личностные переживания) и интегративным качеством – рефлексивностью. Рефлексия себя (способность анализировать себя в профессии) связана с такими ценностями, как «высокое материальное положение», «креативность», «активные социальные контакты», «духовное удовлетворение», реализуемых в сферах «профессиональная жизнь», «семейная жизнь» и «общественная жизнь». Общий уровень рефлексивности коррелирует с осознанием следующих терминальных ценностей: «креативность», «активные социальные контакты», «достижения», «духовное удовлетворение», и сферами «профессиональная жизнь» и «общественная жизнь», в которых они реализуются. И это отражается во взаимодействии с окружением.

Коммуникативная рефлексия имеет прямую корреляционную связь с такими ценностями, как «высокое материальное положение», «креативность», и сферами «профессиональная жизнь» и «обучение». У компонента «коммуникативные умения» преобладают отрицательные связи.

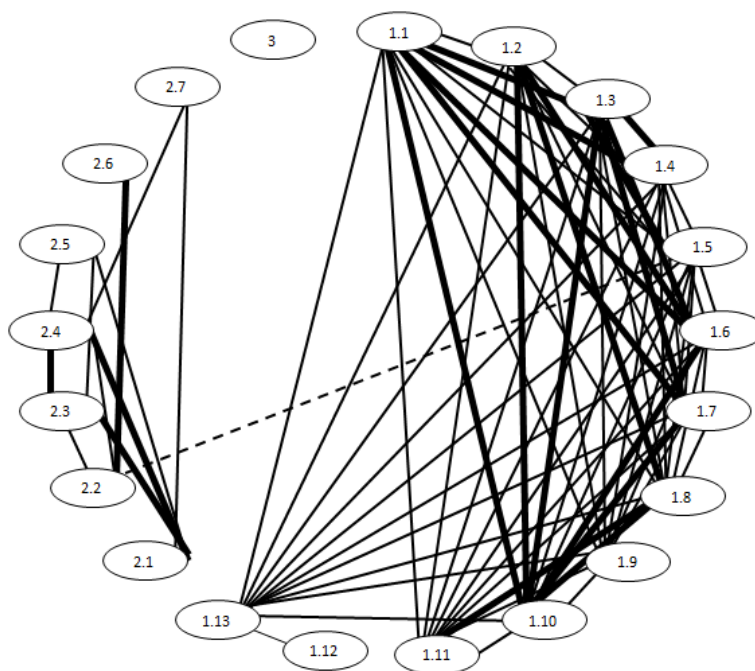
Второй кризис (профессиональной подготовки) характеризуется разочарованием в спорте, снижением интереса к тренировкам, наблюдаются сомнения в правильности спортивного выбора. Психологическая структура (табл. 2, коррелограмма 2), описывающая спортсменов на стадии адептов, позволила лишь частично подтвердить результаты предварительного теоретического анализа литературы. Наблюдаются некоторые аспекты кризиса, связанные с общей экстернальностью в межличностном взаимодействии спортсмена в профессиональной и общественной жизни.

Таблица 2. Удельный вес компонентов психологической структуры у студентов-спортсменов университета

Шкала	Удельный вес	Ядра
Собственный престиж	26	+
высокое материальное положение	25	+
Креативность	28	+
активные социальные контакты	24	
Развитие себя	25	+
Достижения	26	+
Духовное удовлетворение	24	
Сохранение собственной индивидуальности	23	
Профессиональная жизнь	20	
Обучение	28	+
Общественная жизнь	1	
Семейная жизнь	21	
Увлечения	21	
Интернальность в области достижений	10	
Интернальность в области производственных отношений	12	
Общая интернальность	10	

Окончание табл. 2

Шкала	Удельный вес	Ядра
интернальность в области неудач	7	
интернальность в области межличностных отношений	6	
интернальность в семейных отношениях	3	
интернальность в области здоровья и болезни	4	



1.1 собственный престиж	1.12 общественная жизнь
1.2 высокое материальное положение	1.13 увлечения
1.3 креативность	2.1 общая интернальность
1.4 активные социальные контакты	2.2 интернальность в области неудач
1.5 развитие себя	2.3 интернальность в области достижений
1.6 достижения	2.4 интернальность в области производственных отношений
1.7 духовное удовлетворение	2.5 интернальность в области межличностных отношений
1.8 сохранение собственной индивидуальности	2.6 интернальность в семейных отношениях
1.9 профессиональная жизнь	2.7 интернальность в отношении здоровья и болезни
1.10 обучение	3 эффективность деятельности
1.11 семейная жизнь	

Коррелограмма 2. Структурограмма личности испытуемых на стадии профессиональной подготовки (студенты-спортсмены университета)

Ядрами психологической структуры личности спортсменов на стадии профессиональной подготовки (студентов-спортсменов университета), организующими структуру их личности, являются «креативность» (удельный вес элемента = 28 баллов) и «обучение» (удельный вес элемента = 28 баллов), «собственный престиж» (удельный вес элемента = 26), «высокое материальное положение» (удельный вес = 25), «развитие себя» (удельный вес = 25), «достижения» (удельный вес = 26). Численность ядер увеличилась, как и удельный вес каждого из них и компонентов структуры. Следовательно, связи между компонентами стали более тесными и многочисленными. Многие ядра имеют тесную связь с одними и теми же компонентами структуры. Ядра структуры имеют прямую связь.

Анализируя данный кризис, можно выделить сомнения в правильности спортивного выбора, снижение интереса к тренировкам, частые разочарования в собственных результатах. Кризис не связан с эффективностью спортивной деятельности. Был выявлен нормативный характер проживания данного кризиса, так как ведущие компоненты здесь «креативность», «высокое материальное положение», «развитие себя», «достижения», а также «обучение», которые, в свою очередь, имеют большой удельный вес. Большинство связей наблюдается у компонентов «увлечения», «профессиональная жизнь» и «семейная жизнь». Компонент «обучение» имеет большое количество существенных связей. Это влияет на процесс получения профессионального образования, в овладении профессией в сфере спортивной деятельности.

Проживание профессионального кризиса личности в спортивной деятельности, находящейся на стадии профессиональной адаптации (стаж от 1 до 2 лет), наблюдается в некоторых аспектах. Этот кризис связан с неудовлетворенностью организацией занятий спортом, их содержанием, обязанностями и т. д. Мы частично подтвердили результаты предварительного теоретического анализа литературы. Была подробно изучена психологическая структура личности (табл. 3, коррелограмма 3). Выделяются следующие ядра: «высокое материальное положение» (удельный вес = 28), «семейная жизнь» (удельный вес = 26), «общественная жизнь» (удельный вес = 26), «общая рефлексия» (удельный вес = 28), «общая интернальность» (удельный вес = 30), «интернальность в области достижений» (удельный вес = 29), а также «шкала субъективного благополучия» (удельный вес = 26), взаимосвязанные с другими элементами структуры.

Также наблюдается большое количество связей в области интернальности, преобладание активности, независимости, самостоятельности в работе. Это наблюдается в следующих компонентах: «общая интернальность», «интернальность в области достижений», «интернальность в области производственных отношений», «интернальность в области межличностных отношений», а также «интернальность в области здоровья и болезни». «Шкала субъективного благополучия» имеет только отрицательные связи.

Ядра между собой взаимосвязаны, как и некоторые компоненты плеяд. Наблюдается в структуре более четкая

дифференциация ядер. Увеличивается разница в удельном весе ядер и компонентов их плеяд. Как и на более ранних этапах, преобладают положительные корреляционные взаимосвязи.

Анализируя этот кризис, можно сказать, что он связан с несоответствием профессиональной деятельности ожиданиям, он называется кризисом

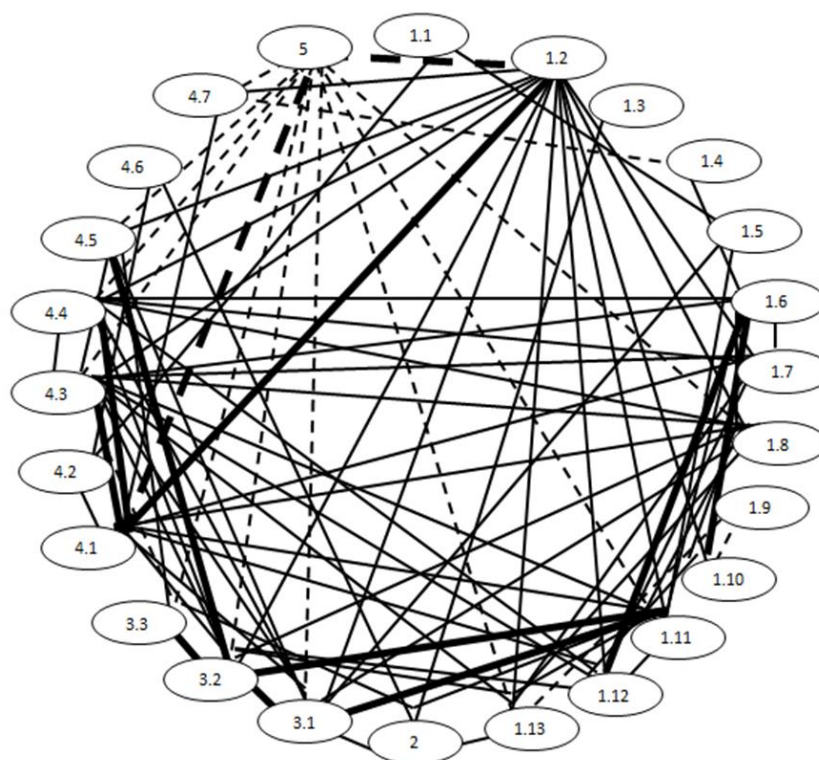
профессиональных ожиданий (экспектаций). Переживание этого кризиса выражается в неудовлетворенности организацией труда, его содержанием, должностными обязанностями. Наблюдается преобладание связей ценности «высокое материальное положение», уделяется большое внимание материальному благополучию.

Таблица 3. Удельный вес компонентов психологической структуры спортсменов на стадии профессиональной адаптации

Шкала	Удельный вес	Ядра
Собственный престиж	4	
Высокое материальное положение	28	+
Креативность	2	
Активные социальные контакты	4	
Развитие себя	6	
Достижения	16	
Духовное удовлетворение	14	
Сохранение собственной индивидуальности	22	
Профессиональная жизнь	4	
Обучение	9	
Семейная жизнь	26	+
Общественная жизнь	26	+
Увлечения	16	
Эффективность деятельности	12	
Саморефлексия	22	
Общая рефлексия	28	+
Коммуникативная рефлексия	9	
Общая интернальность	30	+
Интернальность в области неудач	8	
Интернальность в области достижений	29	+
Интернальность в области производственных отношений	19	
Интернальность в области межличностных отношений	13	
Интернальность в области здоровья и болезни	8	
Интернальность в семейных отношениях	4	
Шкала субъективного благополучия	26	+

На основе этого была построена структурограмма личности спортсме-

нов, находящихся на стадии профессиональной адаптации.



1.1 собственный престиж	2 эффективность деятельности
1.2 высокое материальное положение	3.1 саморефлексия
1.3 креативность	3.2 общая рефлексия
1.4 активные социальные контакты	3.3 коммуникативная рефлексия
1.5 развитие себя	4.1 общая интернальность
1.6 достижения	4.2 интернальность в области неудач
1.7 духовное удовлетворение	4.3 интернальность в области достижений
1.8 сохранение собственной индивидуальности	4.4 интернальность в области производственных отношений
1.9 профессиональная жизнь	4.5 интернальность в области межличностных отношений
1.10 обучение	4.6 интернальность в семейных отношениях
1.11 семейная жизнь	4.7 интернальность в отношении здоровья и болезни
1.12 общественная жизнь	5 шкала субъективного благополучия
1.13 увлечения	

Коррелограмма 3. Структурограмма личности спортсменов на стадии профессиональной адаптации (стаж от 1 до 2 лет)

Протекание профессиональных кризисов личности в спортивной деятельности, находящихся на стадии первичной и вторичной профессионализации

(от 3 до 19 лет стажа), связано с потребностью в дальнейшем профессиональном росте, в карьере. При отсутствии перспектив профессионального роста

спортсмен испытывает дискомфорт, психическую напряженность, потребность в самоопределении и самоорганизации. Усиливается неудовлетворенность собственными достижениями. Противоречия между желаемой карьерой и ее реальными перспекти-

вами приводят к развитию кризиса профессиональной карьеры.

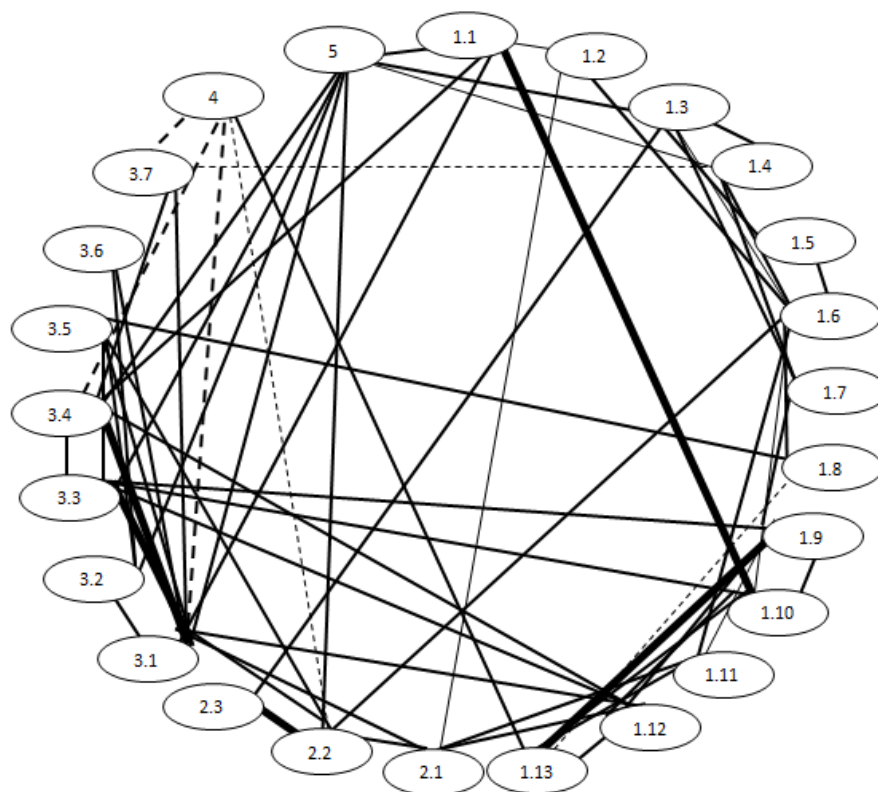
Анализ психологической структуры личности (табл. 4, коррелограмма 4) позволил выделить ядро, организующее всю структуру, – общую интернальность.

Таблица 4. Удельный вес компонентов психологической структуры спортсменов на стадии первичной и вторичной профессионализации

Шкала	Удельный вес	Ядра
Собственный престиж	10	
Высокое материальное положение	4	
Креативность	11	
Активные социальные контакты	8	
Развитие себя	4	
Достижения	14	
Духовное удовлетворение	6	
Сохранение собственной индивидуальности	5	
Профессиональная жизнь	12	
Обучение	14	
Семейная жизнь	7	
Общественная жизнь	14	
Увлечения	12	
Саморефлексия	9	
Общая рефлексия	15	
Коммуникативная рефлексия	5	
Общая интернальность	24	+
Интернальность в области неудач	8	
Интернальность в области достижений	15	
Интернальность в области производственных отношений	15	
Интернальность в области здоровья и болезни	7	
Интернальность в семейных отношениях	4	
Интернальность в области межличностных отношений	10	
Шкала субъективного благополучия	10	
Эффективность деятельности	15	

Общая интернальность (удельный вес элемента = 24) взаимосвязана с компонентами плеяды, входящими в блок психической регуляции личности, и эффективностью в спортивной деятельности. Компоненты плеяды

взаимосвязаны друг с другом. Однако на этом этапе профессиональной карьеры они все имеют меньший удельный вес. Теснота связей ослабевает, появляются отрицательные взаимосвязи.



1.1 собственный престиж	2.1 саморефлексия
1.2 высокое материальное положение	2.2 общая рефлексия
1.3 креативность	2.3 коммуникативная рефлексия
1.4 активные социальные контакты	3.1 общая интернальность
1.5 развитие себя	3.2 интернальность в области неудач
1.6 достижения	3.3 интернальность в области достижений
1.7 духовное удовлетворение	3.4 интернальность в области производственных отношений
1.8 сохранение собственной индивидуальности	3.5 интернальность в области межличностных отношений
1.9 профессиональная жизнь	3.6 интернальность в семейных отношениях
1.10 обучение	3.7 интернальность в отношении здоровья и болезни
1.11 семейная жизнь	4 шкала субъективного благополучия
1.12 общественная жизнь	5 эффективность деятельности
1.13 увлечения	

Коррелограмма 4. Структурограмма личности спортсменов на стадии первичной и вторичной профессионализации (стаж от 3 до 19 лет)

Рассматривая этот кризис, можно сказать, что при отсутствии перспектив профессионального роста личность мо-

жет испытывать дискомфорт, психическую напряженность, могут появиться мысли об уходе из спорта и профессии.

Исследования особенностей протекания профессиональных кризисов личности в спортивной деятельности, находящейся на стадии мастерства (*стаж более 20 лет*) показали, что доминирует потребность в самореализации, самосовершенствовании. Это кризис нереализованных возможностей, социально-профессиональной самоактуализации.

В психологической структуре личности (табл. 5, коррелограмма 5) наблюдается увеличение по сравнению с предыдущим кризисом, психологических ядер, организующих всю структуру. Выделенные ядра, а именно «креативность» (удельный вес = 21),

«профессиональная жизнь» (удельный вес = 20), «семейная жизнь» (удельный вес = 19) и «увлечения» (удельный вес = 19) взаимосвязаны с элементами структуры, относящимися к разным блокам структуры личности. Ядра между собой тесно взаимосвязаны, как и их плеяды. На стадии мастерства наблюдается кризис нереализованных возможностей, который может выражаться в бунте против себя. Кризис на этой стадии не проговаривается. «Коммуникативная рефлексия» не имеет связей. «Шкала субъективного благополучия» имеет только отрицательные связи.

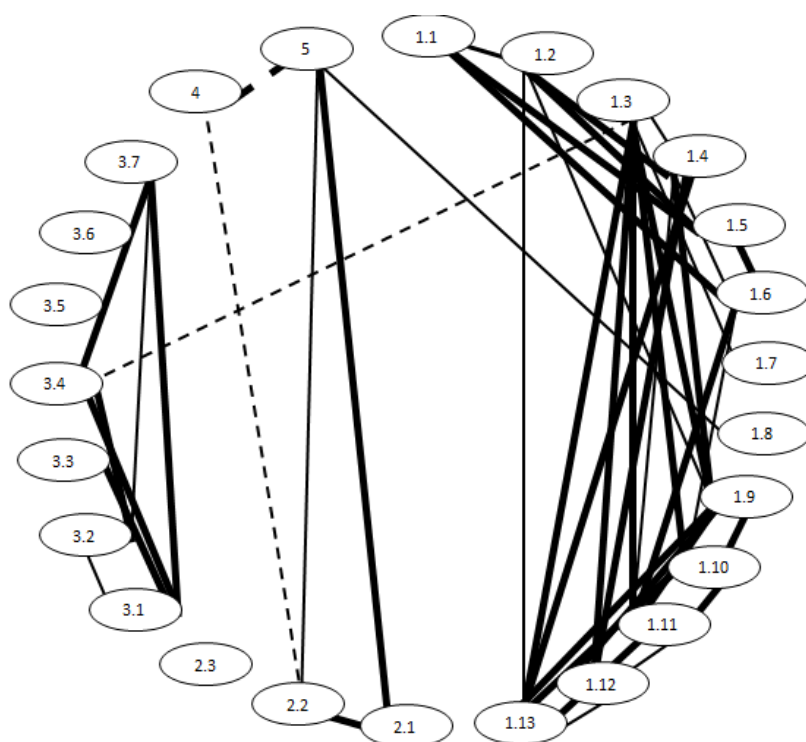
Таблица 5. Удельный вес компонентов психологической структуры спортсменов на стадии мастерства

Шкалы	Удельный вес	Ядра
Собственный престиж	8	
Высокое материальное положение	15	
Креативность	21	+
Активные социальные контакты	18	
Развитие себя	9	
Достижения	11	
Духовное удовлетворение	7	
Сохранение собственной индивидуальности	2	
Профессиональная жизнь	20	+
Обучение	14	
Семейная жизнь	19	+
Общественная жизнь	13	
Увлечения	19	+
Саморефлексия	6	
Общая рефлексия	7	
Общая интернальность	11	
Интернальность в области неудач	7	
Интернальность в области достижений	3	
Интернальность в области производственных отношений	12	
Интернальность в области здоровья и болезни	8	
Шкала субъективного благополучия	5	
Эффективность деятельности	10	

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

На основе выделенных ядер была построена структурограмма личности спортсменов, находящихся на стадии мастерства (стаж более 20 лет).

1.1 собственный престиж	2.1 саморефлексия
1.2 высокое материальное положение	2.2 общая рефлексия
1.3 креативность	2.3 коммуникативная рефлексия
1.4 активные социальные контакты	3.1 общая интернальность
1.5 развитие себя	3.2 интернальность в области неудач
1.6 достижения	3.3 интернальность в области достижений
1.7 духовное удовлетворение	3.4 интернальность в области производственных отношений
1.8 сохранение собственной индивидуальности	3.5 интернальность в области межличностных отношений
1.9 профессиональная жизнь	3.6 интернальность в семейных отношениях
1.10 обучение	3.7 интернальность в отношении здоровья и болезни
1.11 семейная жизнь	4 шкала субъективного благополучия
1.12 общественная жизнь	5 эффективность деятельности
1.13 увлечения	



Коррелограмма 5. Структурограмма личности спортсменов на стадии мастерства (стаж более 20 лет)

Расчет индексов организованности (ИОС), дифференциации (ИДС) и когерентности систем (ИКС) представлен в табл. 6. На всех этапах проживания профессиональных кризисов наблюдаются положительные значения индекса организованности системы

(ИОС). Структуры личности спортсменов характеризуются сформированностью, статичностью, но имеют ряд принципиальных особенностей. В каждом кризисе доминирует определенное ядро.

Таблица 6. Параметры психологических структур личности спортсменов на различных этапах профессионализации

Стадия	ИОС	ИДС	ИКС
Оптация	136	16	152
Профессиональная подготовка	146	2	148
Профессиональная адаптация	122	34	156
Первичная и вторичная профессионализация	115	8	123
Мастерство	108	7	115

На всех этапах в стадиях структура личности устойчива, слабо поддается изменениям. Существуют большие различия в индексах дифференциации и когерентности систем, за исключением стадии профессиональной адаптации. В этот период индекс дифференциации значительно превышает показатели на других этапах. На этапе профессиональной адаптации структу-

ра личности проходит адаптационный период и личность трансформируется.

Данные исследования могут быть использованы специалистами-психологами, работающими в спортивных командах и клубах для эффективного координирования работы тренерского состава и руководителей спортивных команд.

Литература

1. Ильин Е. П. Психология спорта. СПб. : Питер, 2009. 352 с.
2. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда. М. : Академия, 2009. 480 с.

References

1. Il'in E. P. Psixologiya sporta. SPb. : Piter, 2009. 352 s.
2. Pryazhnikov N. S., Pryazhnikova E. Yu. Psixologiya truda. M. : Akademiya, 2009. 480 s.

O. V. Filatova, V. O. Filatov

**PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF ATHLETES' PERSONALITY
IN THE PERIOD OF PROFESSIONAL CRISES**

The problem of the influence of the individual characteristics of the athlete on efficiency in competitive activity is claimed by practice. The article is devoted to the study of the psychological structure of the personality of athletes during the periods of professional crises at all stages of professionalization.

Key words: *personality, athlete, sporting activity, professional crisis.*

А. В. Зобков

ИТОГИ X МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ», ПОСВЯЩЁННОЙ 125-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ В. Н. МЯСИЩЕВА

Во Владимирском государственном университете имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых 12 – 13 июля 2018 года состоялась X Международная научно-практическая конференция «Современное состояние и перспективы развития психологии отношения человека к жизнедеятельности», посвящённая 125-летию со дня рождения В. Н. Мясищева.

Организаторами конференции выступали Институт психологии Российской академии наук и Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ).

Конференция принимала гостей из различных регионов Российской Федерации и стран дальнего зарубежья. Так, непосредственное участие в ее работе приняли российские ученые из Москвы, Владимира, Ярославля, Костромы, Рязани, а также зарубежные коллеги из Швейцарии, Польши и Чехии. Географию конференции дополнили заочные участники из Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Ульяновска, Архангельска и других об-

ластных городов. Всего конференция насчитывала 85 участников.

В первый день работы конференции состоялось пленарное заседание, проходившее под руководством профессора кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ доктора психологических наук, профессора В. А. Зобкова.

Первым с пленарным докладом «Представления В. Н. Мясищева о социально психологических явлениях» выступил В. П. Позняков (Москва, ИП РАН). Докладчиком было отмечено, что современное состояние исследований психологических отношений характеризуется возрастающей их дифференциацией, в связи с чем расширяется и понятийный аппарат психологии отношений. Так, вводятся новые понятия: «субъективные отношения», «человеческие отношения», «ценностно-смысловые отношения», «эмоциональные отношения», «отношения межличностной значимости», «нравственно-психологические отношения» и т. д. Введение данных понятий в систему представлений о психологических отношениях человека, свидетель-

стствует о сложности и многоаспектности феномена «отношение». Автор указывает на то, что в качестве самостоятельных научных направлений формируются исследования психологии межэтнических отношений, гендерных отношений, межпоколенных отношений в семье и др. Еще одно направление дифференциации исследований связано с конкретизацией субъектов психологических отношений, обусловленной появлением в российском обществе новых социальных групп, субъектов экономической деятельности и, в частности, предпринимателей и новых видов социальных отношений, например, отношений делового партнёрства. Этот процесс свидетельствует не только о дифференциации представлений о видах психологических отношений, но и о тенденции интеграции социально-психологической науки с другими отраслями социальных и гуманитарных наук. В этой связи, по мнению автора, представляется целесообразным формирование нового комплексного научного направления в социальной психологии – «психологии социальных отношений».

Большой интерес слушателей вызвал доклад М. М. Кашапова (Ярославль, ЯрГУ им. П. Г. Демидова) – «Основы творческого отношения к конструктивному конфликту как форме жизнедеятельности». Автор отметил, что конструктивный конфликт имплицитно предоставляет субъекту возможность для профессионального и личностного роста. Поэтому творческое отношение позволяет рассматри-

вать конфликт не как угрозу, а как заряд энергии, которую можно использовать как творческую силу. Реализация творческой стратегии помогает избежать ссор, раздражения и чувств вины, которые неизбежны при неадекватных действиях и последующих безуспешных попытках наладить разстроившиеся взаимоотношения. Следовательно, личность становится средством выражения активной жизнедеятельности именно в условиях конструктивного конфликта, поскольку он опосредует развитие субъекта.

В. А. Зобков (Владимир, ВлГУ) выступил с докладом «Методология отношения человека к жизнедеятельности». Стержнем его доклада стали основные положения, изложенные в монографии «Генезис отношения человека к жизнедеятельности». Научная установка автора строилась на представлении о «триединстве отношения человека к жизнедеятельности» – единства отношений к себе, к деятельности и к другим людям. В. А. Зобков говорил о том, что национальная система воспитания находится в состоянии кризиса и причина этому – «недостаточное обоснование значимости и необходимости каждого звена в триединстве отношения человека к жизнедеятельности» в процессе становления в нём «социально активного человека». Определённый акцент в докладе был сделан также на новую монографию автора «Генезис отношения человека к себе», выпущенную к началу конференции. В выступлении было обозначено, что развитие отно-

шения человека к себе на базе принципа триединства отношения к деятельности раскрывается в трехэтапной логике становления такого отношения: от Я-отношения/индивид – к Я-отношению/личность – и затем к Я-отношению/субъект (с временными интервалами: первый этап – первые семь лет жизни, второй этап – от семи до 21 – 22 лет, третий этап – от 22 лет – профессиональное развитие). При этом каждый из указанных этапов становления «отношения к себе» в онтогенезе имеет свою структуру и логику развития и воспитания. Важным индикатором динамики содержания указанных этапов генезиса выступают индивидуально-личностные образования «хочу», «могу», «надо».

Живой отклик у психологов-практиков вызвал доклад А. В. Морозова (Москва, Институт управления образованием РАО) «Творчество как психологический феномен и результат взаимодействия субъектов образовательного процесса». Автор дал характеристику творческому потенциалу педагога как многокомпонентному и многофакторному явлению и изложил пути научного решения проблемы формирования и совершенствования профессионального мастерства и творческой деятельности современного педагога. Докладчик указывал на важность формирования креативности субъектов учебно-воспитательной деятельности через формирование их активных субъектных позиций как со стороны ученика, так и со стороны учителя, что невозможно сделать без перестройки привычной системы отноше-

ний ученик-учитель, без коррекций их отношения к своей деятельности.

Содержательной была связка из двух докладов С. Л. Кандыбовича (Москва, РАО; Рязань, РГУ им. С. А. Есенина) «Проблема физической и социальной неопределённости в жизнедеятельности человека» и Т. В. Разиной (Москва, РАО) «Специфика жизнедеятельности научных сотрудников после защиты диссертации», в которых докладчики представили анализ современных исследований в области психологии неопределённости и изложили некоторые результаты своих исследований. Так, Т. В. Разина в своем докладе рассказала о снижении уровня ресурсности научных сотрудников, провоцирующем стресс и психическое выгорание и влияющем, в целом, на их психическое здоровье. Представленные результаты получили живой отклик аудитории в виде вопросов и предложений в отношении представленных исследований в русле психологии отношения человека к деятельности.

Интересными с позиций практической психологии были доклады И. Е. Задорожнюка (Москва, МИФИ) «Расширение диапазона значимых отношений», С. А. Завражина (Владимир, ВлГУ) «Современная образовательная среда: одержимость успешностью», а также доклады зарубежных гостей – Валата Войцеха Пиотра (Жешув, Польша) «Новые формы взаимодействия учащегося и преподавателя в современной школе (на примере уроков информатики)» и Нестора Карла Фридриха Моритц (Уцвиль,

Швейцария) «Работа с сопротивлением в терапевтических практиках».

Во второй день конференции состоялись секционные заседания, где, преимущественно, молодые ученые и психологи-практики представили результаты теоретических и эмпирических исследований, выполненные в русле психологии отношений. Секционные доклады возбудили множество содержательных дискуссий. Их польза для теоретико-методологических и эмпирических исследований была отдельно отмечена участниками секционных заседаний и отражена в итоговой резолюции.

Параллельно с работой секций на базе областной психиатрической больницы № 1 состоялись два мастер-класса, направленных на коррекцию психического здоровья и отношения к жизни пациент-подростков. Активное и непосредственное участвуя мастер-классов и коррекционных мероприятий приняли зарубежные учёные. Широкая представленность актуальных проблем психологии здоровья и отношения к жизни пациентов-подростков привлекла пристальное внимание участников мастер-класса и стала поводом для научных дискуссий.

Завершилась конференция итоговым пленарным заседанием, на котором были подведены итоги прошедшего научно-практического мероприятия. Всего на конференции был сделан 41 доклад. По общему мнению, представленные доклады и их обсуждение позволяют расширить представления об отношении человека к жизнедеятельности и социальному взаимодействию людей, о возможности системно-субъектной методологии в организации жизнедеятельности человека.

В завершение итогового пленарного заседания, а вместе с ним и международной научно-практической конференции была принята резолюция, в основу которой легло решение о дальнейшей разработке категории «отношение» в психологии и активном распространении методологии психологии отношения на психологические исследования.

По результатам конференции выпущен сборник научных трудов «Современное состояние и перспективы развития психологии отношения человека к жизнедеятельности», посвященный 125-летию со дня рождения В. Н. Мясищева.

A. V. Zobkov

**THE RESULTS OF THE X INTERNATIONAL SCIENTIFIC-PRACTICAL
CONFERENCE "MODERN STATE AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT
OF PSYCHOLOGY OF PEOPLE'S ATTITUDE TO LIFE", DEVOTED
TO 125-ANNIVERSARY OF BIRTHDAY OF V. N. MYASISHCHEV**

**К 60-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ
ПРОФЕССОРА С. А. ЗАВРАЖИНА**

Доктор педагогических наук, профессор С. А. Завражин более тридцати лет трудится на ниве образования во Владимирском государственном университете имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ранее во Владимирском государственном педагогическом университете, во Владимирском государственном гуманитарном университете). Выпускник научной школы В. А. Сластенина, он является одним из лучших ее представителей. Обладая острым умом, филигранной техникой обращения со словом, Сергей Александрович всегда очень четко, глубоко рассматривает любую проблему и имеет свое мнение по ее сути. Беспощаден по отношению к любой фальши, научной нечистоплотности, примитивности, малодушию.

Его отношение к жизни, объективность, честность касаются не только других, он, прежде всего, критичен по отношению к себе. Ранимый, имеющий чувствительную психику, в ситуациях, требующих четких решений, Сергей Александрович проявляет непоколебимость и твердость. На него всегда можно положиться. Он друг настоящий, потому что скажет ту правду, которая есть, но при этом ни-

когда не унизит человека, не сделает ему больно. Обладая колоссальной эрудицией, кругозором, он продолжает учиться и делает это с большим удовольствием.

Я благодарна судьбе, что в моей жизни есть такой человек. С ним комфортно. Он – настоящий. Сергей Александрович пользуется большой любовью своих учеников. Они приезжают к нему семьями. Все диссертации, защищенные под руководством Сергея Александровича, имеют знак качества. Сильные методологически, они имеют несомненную практическую значимость.

Работы Сергея Александровича известны за рубежом. С. А. Завражин – это новые идеи в педагогике и девиантологии, это оригинальность, это талант, удивительная скромность и обаяние.

Спасибо, Сергей Александрович, что мы имеем такую возможность общаться с Вами, видеть, слышать и понимать, что Вы – наш, а Ваша гражданская позиция, человечность, надежность, ответственность достойны подражания и восхищения!

*Л. К. Фортова,
доктор педагогических наук, профессор*

L. K. Fortova

**TO THE 60-TH ANNIVERSARY
of PROFESSOR S. A. SAVRAZHIN**

НАШИ АВТОРЫ

АКИНИНА

Евгения

Борисовна

кандидат психологических наук

доцент кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)

E-mail: akinina2009@yandex.ru

ГАРИПОВА

Гульчира

Талгатовна

кандидат филологических наук, доцент

доцент кафедры русской и зарубежной филологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)

E-mail: gulyagaripova1@rambler.ru

ДАВЕДЬЯНОВА

Нина

Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент

доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)

E-mail: vernost.nd@mail.ru

ДУБРОВИНА

Лариса

Анатольевна

кандидат педагогических наук

доцент кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)

E-mail: dubrovina69@bk.ru

ЕРМИЛИН

Александр

Игоревич

кандидат педагогических наук

зав. отделом Института прикладной физики РАН (ИПФ РАН), директор детского образовательно-оздоровительного лагеря им. Н. С. Талалушкина ИПФ РАН (г. Нижний Новгород, Россия)

E-mail: ermilin-aleksandr@mail.ru

ЕРМИЛИНА

Елена

Васильевна

кандидат педагогических наук

зам. зав. отделом Института прикладной физики РАН (ИПФ РАН) детского образовательно-оздоровительного лагеря им. Н. С. Талалушкина ИПФ РАН (г. Нижний Новгород, Россия)

E-mail: elermilina@gmail.com

НАШИ АВТОРЫ

ЗОБКОВ Валерий Александрович	доктор психологических наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогике Владимирского государственного универси- тета имени Александра Григорьевича и Николая Григорь- евича Столетовых (г. Владимир, Россия) E-mail: zobkov@gmail.com
ЗОБКОВ Александр Валерьевич	доктор психологических наук, доцент профессор кафедры психологии личности и специальной педагогике Владимирского государственного универси- тета имени Александра Григорьевича и Николая Григорь- евича Столетовых (г. Владимир, Россия) E-mail: av.zobkov@gmail.com
КАНАРЕЙКИНА Татьяна Александровна	магистрант кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия) E-mail: canareikina@mail.ru
КОЙКОВА Татьяна Ивановна	доцент кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации Владимирского государственного универ- ситета имени Александра Григорьевича и Николая Гри- горьевича Столетовых (г. Владимир, Россия) E-mail: koykovati@mail.ru
КОЛЕСНИКОВА Лариса Игоревна	кандидат педагогических наук доцент кафедры русской и зарубежной филологии Влади- мирского государственного университета имени Алек- сандра Григорьевича и Николая Григорьевича Столето- вых (г. Владимир, Россия) E-mail: lara1961@inbox.ru
КОСТЫЛЕВА Ирина Александровна	кандидат филологических наук, доцент доцент кафедры русской и зарубежной филологии Вла- димирского государственного университета имени Алек- сандра Григорьевича и Николая Григорьевича Столето- вых (г. Владимир, Россия) E-mail: irakostyleva@yandex.ru
КУРИЦЫНА Тамара Вячеславовна	магистрант направления «Педагогическое образование», Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия) E-mail: kuritsynatamara@gmail.com

НАШИ АВТОРЫ

ЛАПИН
Николай
Иванович

кандидат физико-математических наук
зав. научно-исследовательским отделом Нижегородского
планетария имени Г. М. Гречко Нижегородского государ-
ственного педагогического университета им. Козьмы
Минина (г. Нижний Новгород, Россия)
E-mail: lapinni@gmail.com

ПЛАКСИНА
Ирина
Васильевна

кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры педагогики Владимирского государ-
ственного университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых, научный руководи-
тель магистранта Т. В. Курицыной (г. Владимир, Россия)
E-mail: irinapl@ mail.ru

ПОПОВ
Николай
Иванович

доктор педагогических наук, кандидат физико-
математических наук
зав. кафедрой физико-математического и информационного
образования Сыктывкарского государственного университе-
та им. Питирима Сорокина (г. Сыктывкар, Россия)
E-mail: popovnikolay@yandex.ru

РЕМОРЕНКО
Игорь
Михайлович

кандидат педагогических наук, доцент
ректор Московского городского педагогического универ-
ситета (г. Москва, Россия)
E-mail: remorenkoim@mgpu.ru

СЕЛИВЕРСТОВА
Елена
Николаевна

доктор педагогических наук, профессор
зав. кафедрой педагогики Владимирского государствен-
ного университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых, научный руководи-
тель магистранта Т. А. Канарейкиной (г. Владимир, Россия)
E-mail: eseliver@mail.ru

УРУСОВА
Лаура
Хабаловна

кандидат педагогических наук
старший преподаватель кафедры государственных
и гражданско-правовых дисциплин Северо-Кавказского
института повышения квалификации (филиала) Красно-
дарского университета МВД России (г. Нальчик, Россия)
E-mail: lauraurusova@gmail.com

ФИЛАТОВ
Виталий
Олегович

ассистент кафедры психологии личности и специальной
педагогики Владимирского государственного универси-
тета имени Александра Григорьевича и Николая Григорь-
евича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: psycho-vlgu@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

ФИЛАТОВА Ольга Валерьевна	кандидат психологических наук, доцент зав. кафедрой психологии личности и специальной педагогике Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия) E-mail: ofilvladimir@yandex.ru
ФОРТОВА Любовь Константиновна	доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор профессор кафедры государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического института ФСИН России (г. Владимир, Россия) E-mail: flk33@mail.ru
ШАШЕВА Наталья Сергеевна	старший преподаватель кафедры физико- математического и информационного образования Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина E-mail: ns@shasheva.ru
ЮДАКОВА Светлана Владимировна	кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры технологического и экономического образования Владимирского государственного универси- тета имени Александра Григорьевича и Николая Григорь- евича Столетовых (г. Владимир, Россия) E-mail: svud77@mail.ru

OUR AUTHORS

AKININA
Evgeniya B.

PhD (Psychology)
Associate Professor of the Department of Personality Psychology and Special Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: akinina2009@yandex.ru

GARIPOVA
Gulchira T.

PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Russian and Foreign philology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: gulyagaripova1@rambler.ru

DAVEDIANOVA
Nina S.

PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: vernost.nd@mail.ru

DUBROVINA
Larisa A.

PhD (Education)
Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: dubrovina69@bk.ru

ERMILIN
Alexander I.

PhD (Education)
Head of Department of the Institute of Applied Physics of the Russian Academy of Sciences (IAP RAS), Head of the Child's Education-sanitation Camp named after N. S. Talalushkin IAP RAS (Nizhny Novgorod, Russia)
E-mail: ermilin-aleksandr@mail.ru

ERMILINA
Elena V.

PhD (Education)
Deputy of Department of the Institute of Applied Physics of the Russian Academy of Sciences (IAP RAS), Deputy Director for Scientific-methodical and Educational Work of the Child's Education-sanitation Camp named after N. S. Talalushkin IAP RAS (Nizhny Novgorod, Russia)
E-mail: elermilina@gmail.com

ZOBKOV
Valery A.

Dr. Sc. (Psychology), Professor
Professor of the Department of Personality Psychology and Special Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: zobkov@gmail.com

OUR AUTHORS

ZOBKOV Alexander V.	Dr. Sc. (Psychology), Associate Professor Professor of the Department of Personality Psychology and Special Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: av.zobkov@gmail.com
KANAREIKINA Tatiana A.	Master's Degree Student of the Department of Social Peda- gogy and Psychology, Vladimir State University named af- ter Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: canareikina@mail.ru
KOYKOVA Tatiana I.	Associate Professor of the Department of Foreign Lan- guages for Professional Communication, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: koykovati@mail.ru
KOLESNIKOVA Larisa I.	PhD (Education) Associate Professor of the Department of Russian and For- eign Philology, Vladimir State University named after Alex- ander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: lara1961@inbox.ru
KOSTYLEVA Irina A.	PhD (Education), Associate Professor Associate Professor of the Department of Russian and For- eign Philology, Vladimir State University named after Alex- ander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: irakostyleva@yandex.ru
KURITSYNA Tamara V.	Master's Degree Student of Pedagogical Education, Vladi- mir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: kuritsynatamara@gmail.co
LAPIN Nikolay I.	PhD (Physics and Mathematics) Head of the Research Department of the Nizhny Novgorod Planetarium named after G.M. Grechko, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin (Nizhny Novgorod, Russia) E-mail: lapinni@gmail.com
PLAKSINA Irina V.	PhD (Psychology), Associate Professor Associate Professor of the Department of Pedagogics, Vla- dimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, scientific supervisor of master's degree student T. V. Kuritsyna (Vladimir, Russia) E-mail: irinapl@ mail.ru

OUR AUTHORS

POPOV Nikolay I.	Dr. Sc. (Education), PhD (Physics and Mathematics) Head of the Department of Physics-Mathematics and Information Education, Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin (Syktyvkar, Russia) E-mail: popovnikolay@yandex.ru
REMORENKO Igor M.	PhD (Education), Associate Professor Rector of the Moscow City University (Moscow, Russia) E-mail: remorenkoim@mgpu.ru
SELIVERSTOVA Elena N.	Dr. Sc. (Education), Professor Head of the Department of Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, scientific supervisor of master's degree student T. A. Kanareikina (Vladimir, Russia) E-mail: eseliver@mail.ru
URUSOVA Laura Kh.	PhD (Education) Senior Lecture of the Department of State and Civil Law Disciplines, North-Caucasian Institute of Advanced Russian Police Academy (branch), Krasnodar University of Russian Interior Ministry, (Nalchik, Kabardino-Balkarian Republic) E-mail: lauraurusova@gmail.com
FILATOV Vitaly O.	Assistant Professor of the Department of Personality Psychology and Special Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: psyho-vlgu@mail.ru
FILATOVA Olga V.	PhD (Psychology), Associate Professor Head of the Department of Personality Psychology and Special Pedagogics, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: ofilvladimir@yandex.ru
FORTOVA Lubov K.	Dr. Sc. (Education), PhD (Law), Professor Professor Department of State and Law Disciplines, Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia (Vladimir, Russia)
SHASHEVA Natalia S.	Senior Lecture of the Department of Physics-Mathematics and Information Education, Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin (Syktyvkar, Russia) E-mail: ns@shasheva.ru
UDAKOVA Svetlana V.	PhD (Education), Associate Professor Associate Professor of the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: svud77@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

Отдельными файлами высылаются:

- **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

- **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/vak_vggg.aspx

Публикации в журнале бесплатные.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (для кафедры педагогики).

Телефон для справок: (4922) 47-99-72 **E-mail:** pedagog@vlsu.ru