

Ученые записки



Забайкальского государственного университета

С е р и я «Педагогические науки»

ISSN 2542-0089

ISSN 2542-0070 (Online)

DOI 10.21209/2542-0089

DOI 10.21209/2542-0089-2016-11-5

Том 11, № 5

2016

УЧЕНЫЕ Забайкальского
государственного
университета
ЗАПИСКИ



Серия
«Педагогические науки»

Научный журнал
Основан в 1957 г.
Выходит шесть раз в год

Учредитель

ФГБОУ ВО
«Забайкальский государственный университет»

Журнал зарегистрирован

Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС77–54257 от 24.05.2013

Журнал входит

в Перечень ведущих рецензируемых научных
журналов и изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание учёных степеней
доктора и кандидата наук: социологические,
педагогические, биологические науки

Авторы несут полную ответственность
за подбор и изложение фактов, содержащихся
в статье; высказываемые взгляды
могут не отражать точку зрения редакции

Перепечатка материалов журнала
допускается только
по согласованию с редакцией

Рукописи, присланные в журнал,
не возвращаются

Адрес редакции

672007, Россия, г. Чита, ул. Бабушкина, 129
Телефон: 8 (3022) 35-24-79,
факс: 8 (3022) 41-64-44
E-mail: zab-nauka@mail.ru

Сайт журнала в Интернете

<http://www.uchzap.com>

Подписной индекс журнала
в «Пресса России» **42408**

Размещение и индексация журнала

www.elibrary.ru, Ulrich's Periodicals Directory,
Citefactor, Open Academic Journals Index,
«Университетская библиотека онлайн»,
«КиберЛенинка», «IPRbooks», «Винити РАН»,
«ERIH PLUS»

© Забайкальский государственный
университет, 2016

SCHOLARLY NOTES
Of Transbaikal State University
Series
Pedagogical Sciences

◆
UCHENYE ZAPISKI
Zabaikal'skogo
Gosudarstvennogo Universiteta
Seriya
Pedagogicheskie nauki

Scientific Journal
Founded in 1957 г.
Published six times per year

Founder

FSBEI HE
“Transbaikal State University”

The journal is registered

by the Federal Supervision Service in the Field
of Communications, Information Technology
and Mass Communications (Roskomnadzor)

Registration certificate

ПИ № ФС77–54257 от 24.05.2013

The journal

is in the List of the leading refereed
scientific journals and editions which
publish the main results of dissertations
for academic degrees of doctors
and candidates of sciences:
sociological, pedagogical, biological sciences

The authors are fully responsible for the selection
and presentation of the facts contained in their
articles; the views expressed by them do not
necessarily reflect the views of the editorial board

Reproduction of any materials from the journal
is allowed only in coordination
with the editorial board

The manuscripts submitted to the journal
are not returned

Address

672007, Russia, Chita, 129 Babushkina st.
Phone: 8 (3022) 35-24-79,
Fax: 8 (3022) 41-64-44
E-mail: zab-nauka@mail.ru

Journal web site

<http://www.uchzap.com>

Subscription index

of the journal in “Press of Russia” **42408**

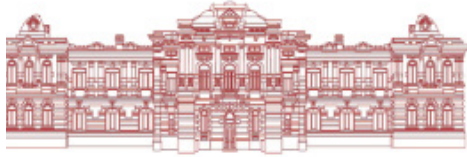
Journal indexing

www.elibrary.ru, Ulrich's Periodicals Directory,
Citefactor, Open Academic Journals Index,
“University Library Online”, “CyberLeninka”,
“IPRbooks”, “Viniti RAS”,
“ERIH PLUS”

© Transbaikal State
University, 2016

УЧЕНЫЕ
ЗАПИСКИ

Забайкальского
государственного
университета



Серия
«Педагогические науки»

Редакционный совет

Борис Ванданович Базаров, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАН, Институт монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН (Улан-Удэ, Россия); **Андре Буржо**, доктор социальных наук, академик, Национальный центр научных исследований Франции (Париж, Франция); **Дэн Цзюнь**, профессор, Институт русского языка Хэйлуцзянского университета (Хэйлуцзян, КНР); **Кейдзи Идэ**, заместитель главы миссии, министр Посольства Японии в Российской Федерации (Япония); **Чжен Шупу**, доктор филологических наук, профессор (Харбин, КНР); **Михаил Иванович Эпов**, доктор технических наук, профессор, академик РАН, Институт нефтегазовой геологии и геофизики СО РАН (Новосибирск, Россия)

Редакционная коллегия

Выпускающие редакторы

Т. К. Клименко, доктор педагогических наук, профессор (Чита, Россия);

Н. М. Сараева, доктор психологических наук, профессор (Чита, Россия)

Члены редколлегии

Н. И. Виноградова, доктор психологических наук, профессор (Чита, Россия);

А. С. Косогова, доктор педагогических наук, профессор (Иркутск, Россия);

В. И. Панов, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Москва, Россия);

А. В. Рогова, доктор педагогических наук, профессор (Чита, Россия);

А. И. Улзытуева, доктор педагогических наук, доцент (Чита, Россия);

К. Г. Эрдынеева, доктор педагогических наук, профессор (Чита, Россия)

Главный редактор

И. В. Ерофеева, доктор филологических наук, доцент

Ответственный секретарь

И. Н. Блажевская

Журнал представляет собой сборник оригинальных и обзорных научных статей по педагогике и смежной психологии. В центре интереса исследователей вопросы теоретической и практической педагогики, прикладные исследования по педагогике, вопросы педагогической и общей психологии.

Материалы журнала будут интересны широкой научной общественности, преподавателям вузов, аспирантам, студентам, деятелям культуры и образования.

SCHOLARLY NOTES
Of Transbaikal State University

Series
Pedagogical Sciences

◆

UCHENYE ZAPISKI
Zabaikal'skogo
Gosudarstvennogo Universiteta

Seriya
Pedagogicheskie nauki

Editors

Boris Vandanovich Bazarov, Doctor of History, Professor, Corresponding Member of the RAS, The Institute of Mongolian, Buddhist and Tibetan Studies of the Siberian Branch of the RAS (Ulan-Ude, Russia); **Andre Bourget**, Doctor of Sociology, Academician, French National Center for Scientific Research (Paris, France); **Den Tszun**, Professor, The Institute of the Russian language at Heilongjiang University (Heilongjiang, China); **Keidzy Ide**, Mission Deputy Head, Ministry of Embassy of Japan in the Russian Federation (Japan), **Zhen Chupu**, Doctor of Philology, Professor (Harbin, China); **Mikhail Ivanovich Epov**, Doctor of Engineering Science, Professor, Academician of the RAS, Institute of Petroleum-Gas Geology and Geophysics of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Novosibirsk, Russia)

Editorial Board

Main Handling Editors

T. K. Klimentko, Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia);

N. M. Saraeva, Doctor of Psychology, Professor (Chita, Russia)

Editorial board members

N. I. Vinogradova, Doctor of Psychology, Professor (Chita, Russia);

A. S. Kosogova, Doctor of Pedagogy, Professor (Irkutsk, Russia);

V. I. Panov, Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of RAE (Moscow, Russia);

A. V. Rogova, Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia);

A. I. Ulzytueva, Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Chita, Russia);

K. G. Erdynneeva, Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia)

Editor-in-chief

I. V. Erofeeva, Doctor of Philology, Associate Professor

Executive Secretary

I. N. Blazhevskaya

The journal is a collection of original and review scientific papers on pedagogy and adjacent psychology. In the center of researchers' interest there are issues of theoretical and practical pedagogy, applied research on pedagogy, issues of educational and general psychology.

Materials will be interesting to the wide scientific community, university lectures, postgraduate students, students, workers in culture and education.

СОДЕРЖАНИЕ

ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Дагбаева С. Б., Кимова С. З. Психолого-педагогическая модель этнической социализации учащихся средней школы	6
Игумнова Е. А., Радецкая И. В., Сорока И. Ю. Опыт применения квест-технологии в профильном лагере экологической направленности	17
Кириенко Е. А. Современное дополнительное (внешкольное) образование в КНР – результат эффективной политики реформ	28
Шао Инцзе. Использование интернет-ресурсов и мультимедийных технологий в развитии компетенций самостоятельной работы (на примере изучения русского языка)	32

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Байчорова Х. С., Мурманских И. В. Преподаватель вуза в информационно-образовательной среде	39
Клименко Т. К., Левченко О. Ю. Подготовка учителей иностранного языка в ретроспективе развития педагогического образования (XIX – начало XX века)	48
Лысикова Т. С. Управление самостоятельной деятельностью будущих педагогов дошкольного образования	53

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Закерничная Н. В. Теоретическое осмысление понятия жизнестойкости в отечественных и зарубежных исследованиях	61
Неяскина Ю. Ю., Сибирцева Е. И. Личностные и профессиональные ресурсы лиц с различным уровнем прокрастинации	67
Сараева Н. М. Эмпирическое изучение субъектности студентов: экопсихологический подход	84

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бессонова Т. И. К проблеме исследования истинного добровольчества (волонтерства)	96
Ситников В. Л., Ильченко В. В. Добрачные половые установки девушек в поликультурной среде	107
Лушина Е. А. О предупреждении негативных последствий в становлении материнства у родильниц с преждевременным родоразрешением в условиях отделения реанимации и интенсивной терапии новорождённых	115
Сурикова Я. А., Ширяева О. С. Субъективное качество жизни при различных мотивационных сценариях обращения к чатам	122

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Сёмина М. В. Опережая время (к 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского)	130
---	-----

CONTENTS

BASIC APPROACHES IN EDUCATION

Dagbaeva S. B., Kimova S. Z. Psycho-Pedagogical Model of Ethnic Socialization of Secondary-School Students	7
Igumnova E. A., Radetskaya I. V., Soroka I. Yu. Experience of Quest Technology Application in Specialized Ecology-Oriented Camp	18
Kirienko E. A. Modern Additional (Extracurricular) Education in China – the Result of an Effective Politics of Reforms	28
Shao Yingjie. Use of the Internet Resources and Multimedia Technologies in Developing the Competence of Independent Study (the Case of Learning Russian)	32

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Baychorova Kh. S., Murmanskikh I. V. Higher School lecturer in Information Educational Environment	40
Klimenko T. K., Levchenko O. Yu. Preparation of Foreign Language Teachers in a Retrospective of the Development of Pedagogical Education (the XIX – Early XX Centuries)	48
Lysikova T. S. Self-Activity Managing of the Future Pre-School Education Teachers	53

PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Zakernichnaya N. V. Theoretical Understanding of the Concept of Resistance in Domestic and Foreign Studies	62
Neyaskina Yu. Yu., Sibirtseva E. I. Personal and Professional Resources of People with Different Levels of Procrastination	68
Saraeva N. M. Empirical Study of Undergraduate Students' Subjectivity: the Ecopsychological Approach	84

SOCIAL PSYCHOLOGY

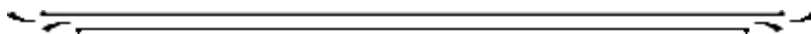
Bessonova T. I. To the Problem of True Volunteering Research	97
Sitnikov V. L., Il'chenko V. V. Premarital Sexual Attitudes of Girls in a Polycultural Environment	107
Lushina E. A. On the Prevention of Negative Consequences in the Development of Motherhood in Parturients with Preterm Delivery in the Department of Resuscitation and Intensive Therapy of Newborns	115
Surikova Ya. A., Shiryeva O. S. The Subjective Quality of Life in Different Motivational Scenarios of Using Chats	122

SCIENTIFIC LIFE

Semina M. V. Ahead of Time (on the 120 TH Anniversary of the Birth of L. S. Vygotsky)	130
---	-----

ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ

BASIC APPROACHES IN EDUCATION



УДК 159.922.4

DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-6-16

Соелма Батомункеевна Дагбаева¹,
доктор психологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: soela@bk.ru

Сэсэгма Зандараевна Кимова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: kimova@mail.ru

Психолого-педагогическая модель этнической социализации учащихся средней школы

В статье обсуждается необходимость обеспечения процесса этнической социализации подрастающего поколения в новых условиях России и мира путём создания специальных психолого-педагогических условий в образовательной среде средней школы. Этническая социализация личности понимается как процесс становления этнической идентичности, ценностных ориентаций и толерантности. Необходимым психолого-педагогическим условием достижения указанных результатов этнической социализации является обоснование, построение и реализация психолого-педагогической модели этнической социализации учащихся средних школ. Предлагается соответствующая модель, наполняющая образовательную среду школы этнокультурным содержанием с учётом психологических закономерностей этнической социализации личности. Ядром модели выступает сотрудничество субъектов социализации в учебной и внеучебной деятельности, в урочной и внеурочной формах обучения. Содержательные линии этнической социализации прослеживаются в Программе развития школы, в Образовательной программе школы и конкретизируются в учебном плане и нелинейном расписании. Описывается инфраструктурная платформа, включающая специальные зоны (этногостиния, этнопарк, музей, информационно-ресурсный центр и др.), погружающие учащихся в этнокультурную реальность. Подчёркивается необходимость охвата всех видов образовательной деятельности в этнической социализации школьников. В качестве продуктивных технологий этнической социализации школьников выделяются: обучение в сотрудничестве, метод проектов, технология «мозаичный класс» и др. Предлагаются критерии оценки результативности психолого-педагогической модели этнической социализации школьников, алгоритм и технологическое описание её реализации в дорожной карте. Дорожная карта представляет собой целостное видение процесса в пространстве и времени, с привязкой к конкретным технологиям и конечным продуктам совместной и индивидуальной деятельности.

Ключевые слова: этническая социализация учащихся, средняя общеобразовательная школа, психолого-педагогическая модель

¹ С. Б. Дагбаева – основной автор, является организатором исследования, формулирует основные гипотезы и выводы коллективного проекта.

Soelma B. Dagbaeva¹,

Doctor of Psychology, Associate Professor,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: soela@bk.ru

Sesegma Z. Kimova,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: kimova@mail.ru

Psycho-Pedagogical Model of Ethnic Socialization of Secondary-School Students

The article highlights the necessity of providing the process of ethnic socialization of the younger generation in new Russia and in the whole world by means of creating special psychological and pedagogical conditions in the educational environment of the secondary school. Ethnic socialization of the individual is understood as a process of formation of ethnic identity, values and tolerance. Necessary psychological and pedagogical condition to achieve these results is the study of ethnic socialization, construction and implementation of psycho-pedagogical model of ethnic socialization of students in secondary schools. The authors propose a corresponding model, filling the educational environment of the school of ethno-cultural content taking into account the psychological patterns of ethnic socialization. At the core of this model is the cooperation of socialization subjects unfold in academic and extracurricular activities, after-hour time limit and forms of education. Content aspects of ethnic socialization can be traced in the School development program, in the School educational program; and they are specified in the curriculum and the non-linear schedule. The article describes the infrastructure platform, including special areas (an ethno-keeping-room, an ethno park, a museum, an information and resource center, etc.), which immerse the students in ethno-cultural reality. The need to reach all kinds of educational activities in ethnic socialization of students is emphasized. Cooperative learning, project method, the technology of "mosaic class" and others are distinguished as productive technologies of students' ethnic socialization. The authors propose the criteria of effectiveness evaluation of psycho-pedagogical model of students' ethnic socialization, algorithm and technological description of its implementation in the road map. The road map is a holistic view of the process in space and time, with reference to the specific technologies and final products of joint and individual activities. In general, psycho-pedagogical model of ethnic socialization of students, presented in the article, meets the criteria of simplicity and portability and can be used to address issues of ethnic socialization of students in every secondary educational institution.

Keywords: ethnic socialization of pupils, secondary school, psycho-pedagogical model

Введение. В настоящее время наблюдается распространение националистических настроений, слабое общероссийское гражданское самосознание при усилении значимости этнической и религиозной самоидентификации, недостаточное использование имеющихся образовательных ресурсов в целях достижения гармонизации межнациональных отношений и укрепления гражданского единства многонационального народа Российской Федерации и т. д. [16]. Идеи социализации новых поколений на основе интеграции и систематизации общепризнанных российских традиций и ценностей, осмысления общенациональных и национальных особенностей нашей страны заложены в новых федеральных государственных образовательных стандар-

тах (ФГОС) для средних школ, основанных на системно-деятельностном подходе. Согласно данному подходу принятие ребёнком ценностей происходит через его деятельность, через педагогически организованное сотрудничество субъектов образования путём моделирования целостной системы воспитания и социализации учащихся [2].

Ключевым положением нашей работы является развитие представлений об этнической социализации личности как процессе становления этнической и гражданской идентичности, системы ценностных ориентаций и толерантности [4].

Цель работы – обоснование, построение и реализация психолого-педагогической модели этнической социализации учащихся средних школ.

¹ S. B. Dagbaeva is the main author, who has organized the research and formulated the main hypotheses and conclusions of the joint project.

Объект исследования – этническая социализация школьников. *Предмет исследования* – психолого-педагогическая модель этнической социализации учащихся в общеобразовательных школах.

Гипотеза исследования заключалась в допущении того, что необходимым психолого-педагогическим условием этнической социализации школьников является обоснование, построение и реализация психолого-педагогической модели этнической социализации учащихся средних школ.

Понятие «условие» определяется как «зависимость», «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит» [12]. В нашей работе мы под условием будем понимать то, что будет оказывать влияние на процесс этнической социализации школьников, будет существенно повышать её успешность.

Моделируя процесс этнической социализации в образовательной среде школы, мы исходили из следующих позиций. Модель (от лат. *modulus* – «мера, образец») – это отражение определённой системы теоретических представлений о целях, задачах и содержании деятельности [10, с. 18–31]. Моделирование как метод отражения исследуемых феноменов представляет собой средство их познания и прогнозирования [8]. При этом построенная модель должна быть не только следствием обобщения ряда исследований, но и сама предоставлять возможность для дальнейших исследований. Модель включает четыре признака: во-первых, модель – это мысленно представленная или материально реализуемая система; во-вторых, она отражает объект исследования; в-третьих, способна замещать моделируемый объект и, наконец, в-четвёртых, её изучение позволяет получить новую информацию о моделируемом объекте [Там же].

Теоретико-практическое обоснование исследования. Принципами разработки психолого-педагогической модели этнической социализации школьников явились: принцип определения содержания и организации этнической социализации в неразрывной связи с другими направлениями воспитания; принцип непрерывности психолого-педагогического обеспечения этнической социализации школьников; принцип дифференциации содержания этнической социализации школьников с учётом групповых и индивидуальных потребностей;

принцип сотрудничества субъектов социализации; принцип включения этнической социализации учащихся в качестве официального элемента образовательного процесса на уровне планирования, реализации и контроля результатов.

Ценностно-смысловая парадигма определила общие принципы развития, обучения и воспитания: создание модели этнической социализации личности в образовательной среде; характеристики педагогической деятельности субъектов образовательного процесса и современных образовательных технологий.

При разработке психолого-педагогической модели этнической социализации школьников мы опирались на исследования О. Е. Хухлаева, М. Ю. Чибисовой, И. М. Кузнецова, согласно которым для успешной трансляции ценностей, традиций и нормативов этнической культуры необходимо переструктурировать систему учебной деятельности в образовательной среде [15, с. 95–103]. Для этого на каждом уроке или перемене необходимо делать всё то же самое, что всегда, но иначе выстраивать этот процесс, за счёт вкладывания в эти действия второго, параллельного контекста. Сложность данной задачи состоит в том, что только на уровне теории её разрешить нельзя, как и нельзя разрешить только на уровне практики. Данная задача разрешается только через творческое взаимодействие практиков и теоретиков [Там же]. В связи с этим осознаётся необходимость взаимодействия школы с научными учреждениями, поиска научных руководителей, консультирующих по данным вопросам.

Результаты и их обсуждение. Предлагаемая нами модель позволит наполнить образовательную среду школы этнокультурным содержанием с учётом психологических закономерностей этнической социализации личности.

При описании образовательной среды школы мы опираемся на определение С. К. Бондыревой. Она считает, что образовательная среда – это триединое индивидуальное пространство, состоящее из внутриспсихологического пространства, ближайшего психологического пространства и сферы значимого. Как пишет автор, узость внутриспсихологического пространства (внутреннего мира) порождает дискомфорт, неспособность индивида «найти себя».

Ближайшее психологическое пространство (зона общения и взаимодействия) влияет на способность индивида к общению и построению отношений с окружающими, избегая напряжённости и конфликтов, не ущемляя при этом ни свои, ни иные интересы и ценности. Сфера значимого характеризуется как совокупность близких и важных для индивида объектов во внешнем мире, имеющих прямое отношение к успешности социализации личности. Таким образом, от умения гибко перестраивать сферу значимого зависят успехи индивида при переходе на новый уровень индивидуального, этнического, культурного, жизненного самоопределения и личностной самореализации [3].

В предлагаемой психолого-педагогической модели ближайшее психологическое пространство (зона общения и взаимодействия) образовательной среды представлено совместной деятельностью или сотрудничеством субъектов социализации (школьников, педагогов, психолога и родителей). В связи с этим, ядром модели выступает сотрудничество субъектов социализации, которое разворачивается в учебной и внеучебной деятельности, в урочной и внеурочной формах обучения. Необходимость организации совместной деятельности как ведущей подчёркивается в новых ФГОСах. Так, в личностных результатах освоения ООП начального общего образования должно отражаться: развитие навыков сотрудничества со сверстниками и взрослыми в разных социальных ситуациях; умение, не создавая конфликтов, находить выходы из спорных ситуаций. Метапредметные результаты освоения ООП начального общего образования должны отражать готовность конструктивно разрешать конфликты посредством сотрудничества и учёта интересов сторон. Личностные результаты освоения ООП основного общего образования показывают формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками. Метапредметные результаты освоения ООП основного общего образования должны отражать умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение.

Личностные результаты освоения ООП среднего (полного) общего образования показывают навыки сотрудничества со сверстниками.

Сотрудничество как совместная деятельность предъявляет особые требования к педагогам. В связи с этим обязательно продумывается вопрос обучения педагогов. Подготовка педагогов начинается заблаговременно, включает в себя констатирующую часть по выявлению проблемных зон в вопросах этнической социализации школьников, наращивание профессиональной компетентности. Практика показала, что наиболее продуктивной формой обучения является включённое обучение, которое предполагает соотношение теоретической части и практической как 30:70. В теоретической части мы даём основополагающие понятия и конструкты, а в практической части вырабатываем соответствующие навыки. Обучение носит проектный характер, т. е. педагог разрабатывает реальный проект, предполагающий совместную деятельность субъектов социализации (например, проект этнопарка, этногостиной и др.). Защита проекта и его презентация знаменуют завершающий этап в обучении. Таким образом, образовательная программа подготовки педагогов состоит из нескольких модулей: модуль 1 – теоретическая подготовка; модуль 2 – практическая подготовка; модуль 3 – разработка и презентация проекта.

Как отмечает Б. П. Мартиросян, всегда есть возможность построить учебный процесс различным образом, и результаты школьного образования в конечном итоге определяются содержанием учебных программ и тем, как взаимодействуют учителя и ученики в процессе его освоения [9, с. 230–249]. Соответственно, содержательные линии этнической социализации могут закладываться в Программе развития школы, в Образовательной программе школы, конкретизироваться в учебном плане и реализовываться через нелинейное расписание, что способствует вариативности содержания образования, дифференциации образовательных программ, индивидуализации «образовательной траектории» обучающихся и реализации принципа определения содержания и организации этнической социализации в неразрывной связи с другими направлениями воспитания.

Программа развития школы включает целевой блок, характеризующий общие цели, стратегические, цели этапов развития, цели-задачи, и блок организации деятельности (средства достижения целей). Учебный план – документ, который определяет перечень, трудоёмкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных видов учебной деятельности (ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). В условиях введения стандартов нового поколения учебный план школы рассматривается как механизм реализации основной образовательной программы. При конструировании учебного плана мы должны удерживать три характеристики: общее количество часов; две составляющие: обязательная и вариативная части (для начальной школы это соотношение составляет 80:20, для основной – 70:30); наличие предметных областей и их внутреннее наполнение. В части, формируемой участниками образовательного процесса, решаются две задачи: углубление содержания отдельных обязательных учебных предметов, обеспечение различных интересов обучающихся, в том числе этнокультурных, т.е. этнической социализации. Наполнение плана учебными занятиями для углубления, расширения содержания отдельных обязательных предметов проходит путём введения факультативных занятий, направленных на этническую социализацию учащихся. Конструирование учебного плана в сторону уменьшения классно-урочной системы и увеличения количества внеурочных форм учебной деятельности возможно на основе нелинейного динамического расписания, позволяющего расширить сферу процесса обучения детей, форм и типов: вывод детей за стены класса, изменение их места в учебно-воспитательном пространстве (проектное обучение, деловые игры, технологии коллективной мыследеятельности и др.).

Создание на старшей ступени общего образования условий для реализации индивидуальных образовательных программ требует расширения сетевого взаимодействия, интеграции с учреждениями дополнительного образования, СПО и ВПО. Наполнение вариативной части учебного плана, новой модели нелинейного дина-

мического расписания, реализация индивидуальных учебных планов требуют психолого-педагогического сопровождения.

В образовательной среде школы сфера значимого, как совокупность близких и важных для индивида объектов, может быть представлена специальной инфраструктурой, стимулирующей интерес к другим, учитывающей возможности общения к этнокультурному многообразию, раскрывающей позитивные аспекты межэтнического взаимодействия.

Инфраструктурная платформа подразумевает создание специальных зон, например этногостиница, этнопарк, музей, информационно-ресурсный центр и т.д., погружающих учащихся в этнокультурную реальность в пространстве и времени. Мы согласны с позицией Э. Р. Хакимова, считающего, что окружающая детей среда должна пробуждать потребность узнавать особенности культурных традиций разных народов, знать о значении событий, действий, смыслов происходящего, как это понимают «Другие» [13]. Это создаёт ощущение удовольствия от «открытий» в культуре собственного народа, помогает увидеть особенное и общее в разных культурах. Для этого, как полагает учёный, школа должна включать в свою инфраструктуру элементы разных этнических культур, например этническую одежду и кухню, наглядные этнокультурные образы. Реальное взаимодействие учащихся с представителями разнообразных этнических культур позволяет им постепенно «открывать» в них личные и деловые качества и, как следствие, уменьшать стереотипность оценки людей по их национальной принадлежности. Формами работы в школе могут стать подготовка и проведение мультикультурных праздников, уроков, классных часов и др. В данной деятельности Э. Р. Хакимов выделяет «культуро-признающий» этап – включение школьников в этнокультурные и поликультурные эмоционально насыщенные события, ознакомление детей с особенностями «своей» и других культур, организация межкультурного взаимодействия детей во всех формах образовательного процесса. «Культуро-взаимообогащий» этап – привлечение школьников к диалогу с авторитетными людьми, разделяющими ценности межкультурного взаимодействия, обучение умению сравнивать и находить общее

в культурах разных народов [Там же]. Создание специальной инфраструктуры обеспечивает выделенный выше принцип дифференциации содержания этнической социализации школьников с учётом групповых и индивидуальных потребностей.

Этногостиния как возможный компонент инфраструктуры школы предусматривает проведение встреч, заседаний, конференций, совещаний, музыкальных и литературно-художественных вечеров. Как известно, для формирующейся личности важны ценностные ориентации референтного для неё лица, а отрицательное отношение к другим этническим группам может смениться на положительное, если станет известно, что авторитетные для школьника люди относятся к ним положительно [13]. Данный факт предъявляет особые требования к гостям этногостиной, потому что их позиция по вопросам межэтнического взаимодействия, выраженная явно или неявно, является важнейшим фактором формирования культуры мира, который по своей значимости может перевесить все специально организованные воспитательные воздействия.

Этнопарк предполагает создание различных экспозиций: «живых» музеев; этнической архитектуры; воссоздание фрагментов исторических застроек и соответствующей им атмосферы и т. д. Не менее важен для этнической социализации школьников информационно-ресурсный центр с разделом этнокультуры, который обеспечивает доступ к информации, знаниям, идеям, культурным ценностям посредством использования ресурсов библиотечно-информационного медицентра. Создание данного компонента инфраструктуры школы способствует осознанному приобщению учащихся к культурным ценностям, святыням, истории народа [7], развитию его творческого потенциала, повышению интереса к этнической культуре, а также формированию навыков независимого библиотечного пользователя, навыков поиска, отбора и критической оценки информации.

Подрастающий человек нуждается в помощи в осознании этнокультурного многообразия и связей с предками. Решение данного вопроса возможно посредством создания школьного музея. Музей выступает как источник приобщения школьников к продуктам этнической культуры. Именно

в музейной среде сочетаются внешний мир человека, отражённый в памятниках культуры и искусства, мир явлений и событий и внутренний мир, тесно связанный с этнокультурными традициями и художественными образами. Использование музеев в этнической социализации личности – дело не простое. Педагоги и родители могут еженедельно водить детей в музеи и не достичь желаемых результатов. Опыт работы в данной сфере говорит об эффективности использования таких методов, как создание игровых ситуаций, проигрывание ролей, практическое манипулирование предметами, театрализация, ассоциативные связи, самостоятельная поисково-исследовательская работа. Существует множество вариантов форм работы и приёмов: викторины, ребусы, шарады, кроссворды, командные соревнования. Важная особенность в данной работе – участие самих школьников в создании музея, участие в обсуждении его тематики, поиск экспонатов, проведение экскурсий для детей младших классов и т. д., что позволяет ощутить свою причастность к школьному музею. Школьный музей можно посещать в любое время, менять совместно с педагогом экспонаты, брать их в руки, изучать; если в обычном музее школьник является только пассивным созерцателем, то здесь он играет роль творца и соавтора экспозиции.

Следует подчеркнуть, что этническая социализация школьников должна охватывать все виды образовательной деятельности, не ограничиваться рамками отдельных учебных предметов и проведением единичных и разрозненных мероприятий.

Реализация данного положения предполагает следующее: вовлечение каждого учащегося в процесс активной познавательной деятельности, исключая пассивное овладение знаниями, формирование чёткого осознания, где, каким образом и для каких целей эти знания могут быть применены; совместная работа в сотрудничестве при решении разнообразных проблем; активное общение со сверстниками из других школ своего региона, других регионов страны и даже других стран мира; свободный доступ к необходимой информации в информационных центрах не только своей школы, но и в научных, культурных, информационных центрах всего мира с целью формирования собственного независимого,

но аргументированного мнения по той или иной проблеме, возможности её всестороннего исследования [11].

Отличительной особенностью новых ФГОСов является то, что в них включён такой раздел, как «Внеурочная деятельность», обеспечивающий поддержку духовно-нравственного развития и воспитания учащихся, становление гражданской идентичности, приобретение первоначальных навыков совместной продуктивной деятельности, сотрудничества, взаимопомощи, формирование активной деятельности позиции. Внеурочная деятельность организуется по пяти направлениям: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное. Фактически все обучающиеся 5–6-х классов охвачены внеурочной деятельностью, и количество часов варьирует от 1 до 10, что способствует развитию творческих способностей младших школьников [1, с. 71–77]. Экскурсионная и краеведческая практики углубляют знание учащихся о своей малой родине. Участие в краеведческих походах и экспедициях, помощь ветеранам, деятельность школьного музея способствуют формированию у школьников таких нравственных качеств, как отзывчивость, патриотизм, милосердие, взаимопомощь.

Этническая социализация школьников подразумевает использование не только традиционных форм и методов. Современные процессы социализации, в том числе и этнической, должны учитывать инновационные технологии в образовании. Сегодня в учебной деятельности школьников используется множество новых педагогических технологий. Наиболее адекватными целями этнической социализации, по нашему мнению, являются: обучение в сотрудничестве (*cooperative learning*); метод проектов; технология «мозаичный класс» (*Jigsaw classroom*) и другие, – в основе которых индивидуальный и дифференцированный подходы к обучению, а также возможности рефлексии.

Достоинство данных технологий заключается в следующем: во-первых, в условиях ещё существующей классно-урочной системы занятий они наиболее легко вписываются в учебный процесс, не затрагивая содержания обучения, которое определено образовательным стандартом; во-вторых,

эти технологии обеспечивают не только успешное усвоение учебного материала всеми учениками, но и интеллектуальное, нравственное развитие детей, их социализацию [11].

Одним из ведущих методов обучения в сотрудничестве является исследовательская работа учащихся в группах. Обучающиеся могут работать индивидуально или в группах до 6 человек. Включаясь в программу сотрудничества класса, на своём уровне они выбирают подтему как одно из направлений общей темы, изучаемой классом. Далее на уровне малых групп эта подтема ещё разбивается на индивидуальные задания для отдельного ученика. Ролевое подразделение подразумевает, что каждый должен внести свой вклад в решение общей задачи. Последующая работа предполагает совместные обсуждения в группах, на основе заданий, выполненных каждым учеником, совместно составляется единый доклад, который и презентуется на уроке перед всем классом [Там же]. При обучении в сотрудничестве школьник не только овладевает знаниями, навыками и умениями, но и социализируется. Большинство учителей, использовавших сотрудничество в качестве практики обучения, отмечали, что их ученики стали друзьями, и эта дружба распространяется не только на пространство образования, она переходит на жизнь вне школы [Там же].

В этом же направлении действуют популярные сегодня в практике образования технологии «мозаичного класса», которые помогают учащимся преодолевать культурные и этнические барьеры. Эти программы характеризуются гармоничным сочетанием сплочённости вокруг общих задач и целей, индивидуальной ответственностью и примерно равными возможностями для достижения успеха каждого члена группы. Наличие общей цели предусматривает, что все участники мотивированы на как можно лучшее выполнение предложенного задания, при этом они готовы сотрудничать и помогать друг другу. Каждый ученик несёт свою персональную ответственность, которая заключена в том, что он, получив своё задание, получит и свою оценку за его выполнение. В этом случае у всех учеников имеются равные возможности, и они стремятся превзойти, но не успехи друг друга, а свои собственные достижения. Практи-

ка проведения занятий с использованием средств «мозаичной» технологии показывает, что в учебных коллективах межконфессиональные и межэтнические отношения становятся более гармоничными. Происходит это потому, что дети быстро привыкают к деятельности, основанной на взаимодействии. Для них естественной становится мысль о том, что один человек не может справиться с заданием без помощи других членов группы. Они уверены, что каждый из участников способен внести свой неповторимый и уникальный вклад в общее дело. Ценности, воспитываемые этим методом, убеждают, что никто не может быть успешным вне сотрудничества с другими членами группы. Результатом является развитие у детей социальных навыков, позволяющих взаимодействовать, не обращая внимания на различия в системах ценностей, обычаях, стилях, установках мышления [6].

Эффективным методом групповой работы в рамках этнической социализации учащихся является метод проектов [14], который заключается в разработке какой-либо проблемы на основе интеграции знаний, умений из различных областей науки. Результаты выполненных проектов – это конкретное решение проблемы, готовое к использованию (на уроке, в школе, в реальной жизни). Проектная деятельность наглядно демонстрирует практическое применение полученных школьных знаний [11]. Достоинство использования проектного метода также в том, что проекты предоставляют уникальные возможности для формирования межкультурной компетентности самих педагогов, т. к. выбор тематики проектов подразумевает определённую степень владения этнокультурной информацией. Работающие в рамках данной методики педагоги самостоятельно определяют выбор тем с учётом учебной ситуации по своим предметам, учитываются также собственные профессиональные интересы, интересы и способности учащихся. Возможной является ситуация, когда тематика проектов предлагается учениками, часто это используется во внеурочной деятельности. Учащиеся, естественно, ориентируются на собственные интересы, среди которых выделяются познавательные, творческие, прикладные.

Результативность предложенной психолого-педагогической модели этнической

социализации школьников может оцениваться по следующим критериям: 1) тип этнической идентичности; 2) уровень толерантности; 3) система ценностных ориентаций. Интегральный результат этнической социализации школьников – формирование и развитие этносоциализированной личности, обладающей ценностным признанием и принятием этнокультурного многообразия, позитивной этнической и гражданской идентичностью, развитой толерантностью; умеющей применять на практике навыки конструктивного межэтнического взаимодействия.

Алгоритм этнической социализации в образовательной среде включает следующие этапы: анализ актуального уровня показателей этнической социализации школьника; проектирование идеального уровня развития этнической социализации школьника; создание и обоснование индивидуальной траектории этнической социализации школьника; реализацию целенаправленной совместной деятельности субъектов образования по обеспечению этнической социализации школьника.

При этом основополагающим в данной работе является стратегическое планирование деятельности образовательного учреждения. Здесь может быть использована технология SWOT-анализа, активно используемая в социальном проектировании и управлении образованием [15, с. 95–103]. Аббревиатура *SWOT* происходит от четырёх английских слов: *Strengths* – сильные стороны, *Weakness* – слабые стороны, *Opportunities* – возможности, *Threats* – угрозы. С помощью SWOT-анализа субъекты социализации могут со всех сторон рассмотреть риски и ресурсы, учитывая как внешние, так и внутренние факторы, оказывающие влияние на деятельность по психолого-педагогическому обеспечению этнической социализации.

Технологическое описание реализации психолого-педагогической модели этнической социализации школьников может быть отражено в дорожной карте. Дорожная карта – это наглядное представление пошагового сценария развития определённого объекта – отдельного продукта, класса продуктов и даже плана достижения целей [5]. Создание дорожных карт – это процесс совместного планирования, который заметно отличается от других инструментов пла-

нирования и анализа. Во-первых, данная технология существует только в случае, если участники хотят отвечать требованиям современных реалий. Во-вторых, она основывается на представлениях о том, в каком направлении организация планирует двигаться и какие технологии для этого понадобятся. В-третьих, она предоставляет цельную, от сегодняшнего дня и до дня завтрашнего, картину того пути, который необходимо пройти для достижения этих представлений, помогая участникам определить, выбрать и развить верные технологические альтернативы, необходимые для создания нужных продуктов. Дорожная карта разрабатывается общими усилиями, путём согласования ряда вопросов: представление о ситуации в этой области в определённом временном отрезке в будущем; знание того, какие новые типы продуктов (или услуг) будут востребованы; представление о технологиях, позволяющих создать такие продукты, о выполнимости, об альтернативах достижения результатов. Процесс создания дорожной карты включает в себя три фазы. Первая фаза – подготовительная, обеспечивает все необходимое для создания дорожной карты. Вторая – собственно разработка дорожной карты. Третья – внедрение и мониторинг.

Необходимость разработки дорожной карты в психолого-педагогическом обеспечении этнической социализации школьников обусловлена потребностью субъектов социализации (педагогов, администрации, психолога, научного консультанта и др.) в целостном видении со стороны всего процесса в пространстве и времени, с привязкой к конкретным технологиям и конечным продуктам совместной и индивидуальной деятельности. Сам по себе процесс формирования дорожной карты – это некая ревизия имеющегося потенциала образовательного учреждения, обнаружение слабых мест, рисков и возможностей роста, оценка ресурсного обеспечения и т. д. Причем осуществляется этот анализ на основании коллективного обсуждения рассматриваемого объекта.

Таким образом, обеспечивается принцип сотрудничества субъектов социализации, обогащение коммуникации, целостное видение деятельности по психолого-педагогическому обеспечению этнической социализации школьников, когда каждый пред-

ставляет себя во времени и пространстве, видит конкретный результат совместной и индивидуальной деятельности. В целом предлагаемая нами психолого-педагогическая модель этнической социализации школьников отвечает критериям простоты и переносимости и может быть использована для решения вопросов этнической социализации школьников в любом среднем общеобразовательном учреждении.

Выводы:

1. Разработка психолого-педагогической модели этнической социализации учащихся достигается применением принципов определения содержания и организации этнической социализации в неразрывной связи с другими направлениями воспитания; непрерывности психолого-педагогического обеспечения этнической социализации школьников; дифференциации содержания этнической социализации школьников с учётом групповых и индивидуальных потребностей; сотрудничества субъектов социализации; включения этнической социализации учащихся в качестве официального элемента образовательного процесса на уровне планирования, реализации и контроля результатов.

2. Психолого-педагогическая модель этнической социализации требует наполнения образовательной среды школы этнокультурным содержанием на основе сотрудничества субъектов социализации. Этническая социализация включается как необходимый компонент в Программу развития школы, в Образовательную программу школы, в учебный план и нелинейное расписание. Создание специальной инфраструктуры с целью приобщения к этнокультурному многообразию, возможными элементами такой инфраструктуры могут быть этногостиница, этнопарк, информационно-ресурсный центр с разделом этнокультуры, школьный музей как источник приобщения школьников к продуктам этнической культуры и др. В этнической социализации школьников необходимо использование как традиционных форм и методов, так и инновационных (обучение в сотрудничестве, метод проектов, исследовательская деятельность, технология «мозаичный класс» и др.).

3. Результативность реализации психолого-педагогической модели этнической социализации школьников оценивается с помощью таких измеримых критериев,

как тип этнической идентичности, уровень толерантности и система ценностных ориентаций. Основная цель – этносоциализированная личность, отличающаяся ценностным признанием и принятием этнокультурного многообразия, позитивной этнической и гражданской идентичностью, развитой толерантностью.

4. Технологическое описание реализации психолого-педагогической модели этнической социализации школьников может быть отражено в дорожной карте, представляющей собой наглядный пошаговый сценарий или план достижения поставленных целей во времени с привязкой к используемым технологиям и конечным продуктам.

Список литературы

1. Антилогова Л. Н. Внеучебная деятельность как фактор развития творческих способностей младших школьников // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2013. № 3.
2. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4.
3. Бондырева С. К. Миграция (сущность и явление). М.: МПСИ; Воронеж: Модэк, 2007. 296 с.
4. Дагбаева С. Б. Психолого-педагогическое обеспечение процесса этнической социализации учащихся средней школы: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Кемерово, 2014. 420 с.
5. Кузык Ю. Что такое дорожная карта? [Электронный ресурс] // Новые знания online. Инновации. Режим доступа: <http://www.novznania.ru/2011/01/что-такое-дорожная-карта> (дата обращения: 14.04.2016).
6. Куценко Е., Хухлаев О. Принцип «мозаичного класса» [Электронный ресурс] // Первое сентября. 2013. № 14. Режим доступа: http://www.ps.1september.ru/view_article.php?ID=201301414 (дата обращения: 06.02.2016).
7. Лебедева Н. М., Лунева О. В., Стефаненко Т. Г. Тренинг этнической толерантности для школьников: учеб. пособие. М.: МАКС Пресс, 2012. 360 с.
8. Ломов Б. Ф. Проблемы и стратегия психологического исследования. М.: Наука, 1999. 204 с.
9. Мартиросян Б. П. Духовно-практическая направленность теоретических моделей развития школ // Современное образование: смыслы и стратегии духовного развития человека / под ред. Б. П. Мартиросяна, Г. Н. Филонова, О. В. Суходольской-Кулешевой. М.: Ленанд, 2013. 616 с.
10. Морозова И. С. Модель функционирования психологической службы // Пед. вестн. 2008. Вып. 44.
11. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.
12. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vedu.ru/exrdic> (дата обращения: 24.02.2016).
13. Хакимов Э. Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ижевск, 2012. 50 с.
14. Хухлаева О. В., Чибисова М. Ю. Работа психолога в многонациональной школе: учеб. пособие. М.: Форум, 2011. 176 с.
15. Хухлаев О. Е., Чибисова М. Ю., Кузнецов И. М. Школа как транслятор культуры принимающего общества: интеграция детей-мигрантов в образовательной среде // Культурно-историческая психология. 2014. № 1.

Источники

16. Федеральная целевая программа «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014–2020 годы)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.government.ru/media/files/41d4862001ad2a4e5359.pdf> (дата обращения: 30.04.2016).

References

1. Antilogova L. N. Vneuchebnaya deyatel'nost' kak faktor razvitiya tvorcheskikh sposobnostei mladshikh shkol'nikov // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2013. № 3.
2. Asmolv A. G. Sistemno-deyatelnostnyi podkhod k razrabotke standartov novogo pokoleniya // Pedagogika. 2009. № 4.
3. Bondyreva S. K. Migratsiya (sushchnost' i yavlenie). M.: MPSI; Voronezh: Modek, 2007. 296 s.
4. Dagbaeva S. B. Psikhologo-pedagogicheskoe obespechenie protsessa etnicheskoi sotsializatsii uchashchikhsya srednei shkoly: dis. ... d-ra psikhol. nauk: 19.00.07. Kemerovo, 2014. 420 s.
5. Kuzyk Yu. Chto takoe dorozhnaya karta? [Elektronnyi resurs] // Novye znaniya online. Innovatsii. Rezhim dostupa: <http://www.novznania.ru/2011/01/chto-takoe-dorozhnaya-karta> (data obrashcheniya: 14.04.2016).

6. Kutsenko E., Khukhlaev O. Printsip «mozaichnogo klassa» [Elektronnyi resurs] // Pervoe sentyabrya. 2013. № 14. Rezhim dostupa: http://www.ps.1september.ru/view_article.php?ID=201301414 (data obrashcheniya: 06.02.2016).
7. Lebedeva N. M., Luneva O. V., Stefanenko T. G. Trening etnicheskoi tolerantnosti dlya shkol'nikov: ucheb. posobie. M.: MAKS Press, 2012. 360 s.
8. Lomov B. F. Problemy i strategiya psikhologicheskogo issledovaniya. M.: Nauka, 1999. 204 s.
9. Martirosyan B. P. Dukhovno-prakticheskaya napravlenost' teoreticheskikh modelei razvitiya shkol // Sovremennoe obrazovanie: smysly i strategii dukhovnogo razvitiya cheloveka / pod red. B. P. Martirosyana, G. N. Filonova, O. V. Sukhodol'skoi-Kuleshevoi. M.: Lenand, 2013. 616 s.
10. Morozova I. S. Model' funktsionirovaniya psikhologicheskoi sluzhby // Ped. vestn. 2008. Vyp. 44.
11. Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov i sistemy povysheniya kvalifikatsii ped. kadrov / E. S. Polat, M. Yu. Bukharkina, M. V. Moiseeva, A. E. Petrov; pod red. E. S. Polat. M.: Akademiya, 2002. 272 s.
12. Tolkovyi slovar' russkogo yazyka [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.vedu.ru/expdic> (data obrashcheniya: 24.02.2016).
13. Khakimov E. R. Konstruirovaniye praktiki polikul'turnogo obrazovaniya na osnove poliparadigmalnogo podkhoda: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. Izhevsk, 2012. 50 s.
14. Khukhlaeva O. V., Chibisova M. Yu. Rabota psikhologa v mnogonatsional'noi shkole: ucheb. posobie. M.: Forum, 2011. 176 s.
15. Khukhlaev O. E., Chibisova M. Yu., Kuznetsov I. M. Shkola kak translyator kul'tury prinimayushchego obshchestva: integratsiya detei-migrantov v obrazovatel'noi srede // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2014. № 1.

Istochniki

16. Federal'naya tselevaya programma «Ukreplenie edinstva rossiiskoi natsii i etnokul'turnoe razvitie narodov Rossii (2014–2020 gody)» [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.government.ru/media/files/41d4862001ad2a4e5359.pdf> (data obrashcheniya: 30.04.2016).

Библиографическое описание статьи

Дагбаева С. Б., Кимова С. З. Психолого-педагогическая модель этнической социализации учащихся средней школы // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 5. С. 6–16. (Сер. Педагогические науки). DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-6-16.

Reference to the article

Dagbaeva S. B., Kimova S. Z. Psycho-Pedagogical Model of Ethnic Socialization of Secondary-School Students // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2016. Vol. 11, No. 5. PP. 6–16. DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-6-16.

Статья поступила в редакцию 21.07.2016

УДК 373.1

DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-17-27

Екатерина Александровна Игумнова¹,

*доктор педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: igumnova1@mail.ru*

Ирина Валерьевна Радецкая²,

*кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: Nikolauk2007@yandex.ru*

Ирина Юрьевна Сорока³,

*аспирант,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: irina-tigr@mail.ru*

Опыт применения квест-технологии в профильном лагере экологической направленности⁴

В статье анализируется опыт применения квест-технологии как современной образовательной технологии деятельностного типа в условиях профильного лагеря экологической направленности для обучающихся детского объединения – школьного лесничества «Лесная страна» в городском образовательном пространстве (г. Чита, Забайкальский край). Образовательный квест рассматривается как интегрированная технология, объединяющая идеи проектного метода, проблемного и игрового обучения, взаимодействия в команде и информационно-коммуникационных технологий; сочетающая целенаправленный поиск при выполнении главного проблемного и серии вспомогательных заданий с приключениями и (или) игрой по определённому сюжету. Алгоритм квеста строится в логике технологии проблемного обучения – от постановки проблемы до путей её решения, представления результата и рефлексии. В статье приводится краткое описание апробированного образовательного квеста природоохранной тематики «Охота на браконьера», разработанного на основе авторской технологической карты в соответствии с требованиями к его структуре и содержанию. Анализируются результаты исследования удовлетворённости участников лагерной смены, на основе которых сделан вывод об успешности применения квест-технологии в условиях краткосрочной смены профильного палаточного лагеря экологической направленности, организованной на основе сюжетно-ролевого взаимодействия в «Лесной стране» по трём образовательным модулям: «Лесная школа», «К природе с любовью», «Быть здоровым – жить активно!».

Ключевые слова: образовательные технологии, квест-технология, дополнительное образование детей, профильный лагерь

¹ Е. А. Игумнова является координатором исследования, определяет концепцию и выводы коллективного исследования, проектирование технологической карты образовательного квеста, программы профильного лагеря для апробации и образовательного квеста.

² И. В. Радецкая – организатор исследования, определяет логику его проведения и анализа, проектирование технологической карты образовательного квеста, программы профильного лагеря для апробации и образовательного квеста.

³ И. Ю. Сорока является организатором исследования, обрабатывает результаты мониторинга, осуществляет проектирование программы профильного лагеря для апробации и образовательного квеста.

⁴ Выполнено при финансовой поддержке Гранта № 205 ГР Совета по научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет».

Ekaterina A. Igumnova¹,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: igumnova1@mail.ru

Irina V. Radetskaya²,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: Nikolauk2007@yandex.ru

Irina Yu. Soroka³,
Postgraduate Student,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: irina-tigr@mail.ru

Experience of Quest Technology Application in Specialized Ecology-Oriented Camp⁴

The article analyzes the experience of quest technology application as a modern educational technology of the activity type in the conditions of specialized ecology-oriented camp for pupils of children's association – school forestry "Forest country" in the urban educational space (Chita, Zabaikalsky krai). Educational quest is seen as the integrated technology that combines the idea of the project method, problem and game-based teaching, team collaboration, and information and communication technologies; combining targeted searches in the performance of the main problem and a series of ancillary tasks with adventures and (or) the game on a particular subject. Quest algorithm is built in the logic of problem-based teaching technologies – from the problem formulation to the ways of its solution, the result presentation and reflection. The article gives a summary of tested educational quest of environmental subject "Poacher Hunting", developed on the basis of the author's technological card in accordance with the requirements of its structure and content. We analyze the study results of participants' satisfaction of the camp days, which are the basis for our conclusion on the success of the quest-based technologies application in a short-term session of specialized camp of ecological orientation, organized on the basis of subject-role interaction in the "Forest country" according to three educational modules: "Forest School", "To nature with love", "Be healthy, live active!".

Keywords: educational technologies, quest-technology, supplementary children's education, specialized camp

Введение. В современных социокультурных условиях возрастает значимость дополнительного образования детей как открытого вариативного образования, направленного на обеспечение свободного выбора различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков, их социализация [6]. В этой связи необходим поиск новых путей развития досуговой деятельности, особенно во время каникул. Массовой формой организации отдыха детей в каникулярный пери-

од является детский оздоровительный лагерь, имеющий свою вековую историю. По мнению В. А. Попова, И. В. Волковой, сеть детских лагерей в Российской Федерации можно считать уникальным социально-педагогическим явлением [8, с. 65–70].

Среди современных тенденций развития системы летнего отдыха и оздоровления детей отмечается значительный рост числа профильных, специализированных и авторских лагерей, берущих своё начало с 70-х гг. прошлого века [7]. Вектором развития профильных лагерей различной

¹ E. A. Igumnova is the study coordinator who has formulated the concept and findings of the collective research, she has designed co-routing of the educational quest, camp programs for testing of the educational quest.

² I. V. Radetskaya is the organizer of the study who defines the logic of its implementation and analysis, designs co-routing of the educational quest, programs of camps for testing of the educational quest.

³ I. Yu. Soroka is the organizer of the study, she processes the results of the monitoring, designs co-program of camps for testing of the educational quest.

⁴ The study is supported by the Grant Project no. 205, Research and Innovation Council, Transbaikal State University.

направленности выступают вариативность содержания и форм их реализации, использование современных образовательных технологий, привлечение специалистов и социальных партнёров, что содействует раскрытию творческого потенциала обучающихся.

Авторским коллективом (Е. А. Игунова, И. В. Радецкая, О. Г. Варфоломеева, И. Ю. Сорока, Ж. А. Леснянская) разработана программа профильного палаточного лагеря «Лесная страна» естественнонаучного и природоохранного характера для обучающихся в детском объединении – школьное лесничество в городском образовательном пространстве г. Читы [5, с. 24–32]. Данная программа стала победителем (I место) среди программ летнего отдыха, оздоровления и занятости школьников в лагерях различного типа в г. Чите (2014); заняла I место в III Международном конкурсе работников образования «Вершина мастерства» (2015) в номинации программы дополнительного образования. Программа прошла независимую оценку качества образовательных программ в г. Таганроге и рекомендована к внедрению в учебный процесс. По результатам реализации был разработан инновационный проект «Формирование мотивации школьников к естественнонаучной деятельности средствами современных образовательных технологий в системе дополнительного образования детей», которому присвоен статус «Городская внедренческая площадка 2015–2018 гг.».

База исследования. Апробация программы палаточного лагеря проходила 30 июня – 7 июля 2014 г. и 30 июня – 9 июля 2015 г. на территории охотоведческой базы филиала ФГБОУ ВО «Иркутская сельскохозяйственная академия» Забайкальского аграрного института (село Сивяково Забайкальского края). В профильном лагере приняли участие 60 воспитанников детского объединения – школьного лесничества «Лесная страна».

Описание инновационного опыта. Отличительной особенностью авторской программы «Лесная страна» является то, что в основе краткосрочной лагерной сме-

ны лежит социальная сюжетно-ролевая игра в «Лесной стране», которая поддерживается педагогическим коллективом на протяжении всей смены, в рамках которой выстраиваются следующие три модуля:

– образовательный модуль «Лесная школа», ключевой идеей которого является практическая отработка знаний, умений и навыков в области лесного хозяйства и практической природоохранной деятельности с участием специалистов и социальных партнёров [10];

– образовательный модуль «К природе с любовью», содействующий развитию эмоционально-чувственной сферы обучающихся посредством активного общения с природой (эколого-психологический тренинг «В согласии с природой и людьми» [1]), а также коммуникативному взаимодействию участников лагеря (образовательный квест «Охота на браконьера» [3]);

– образовательный модуль по здоровьесберегающей деятельности «Быть здоровым – жить активно!».

Программа профильного палаточного лагеря «Лесная страна» предполагает включение обучающихся в различные виды деятельности: образовательную, учебно-исследовательскую; учебно-практическую; природоохранную посредством современных образовательных технологий деятельностного типа (рис. 1).

В деятельности профильного лагеря проходила апробация квест-технологии на основе авторской технологической карты, разработанной творческой лабораторией кафедры педагогики «ЗабГУ» [4]. В сотрудничестве с преподавателями и студентами, учителями, педагогами дополнительного образования города Читы и Забайкальского края, МОБУ «Средняя образовательная школа №100» г. Сочи были разработаны и апробированы различные образовательные квесты: монопредметные, междисциплинарные, досуговые и другие, например: «Динокурица», «Мистическая территория», «Охота на браконьера», «Птица года», «Путешествие по родному городу», «Заповедные символы Забайкалья», «Дачный вопрос» и др.

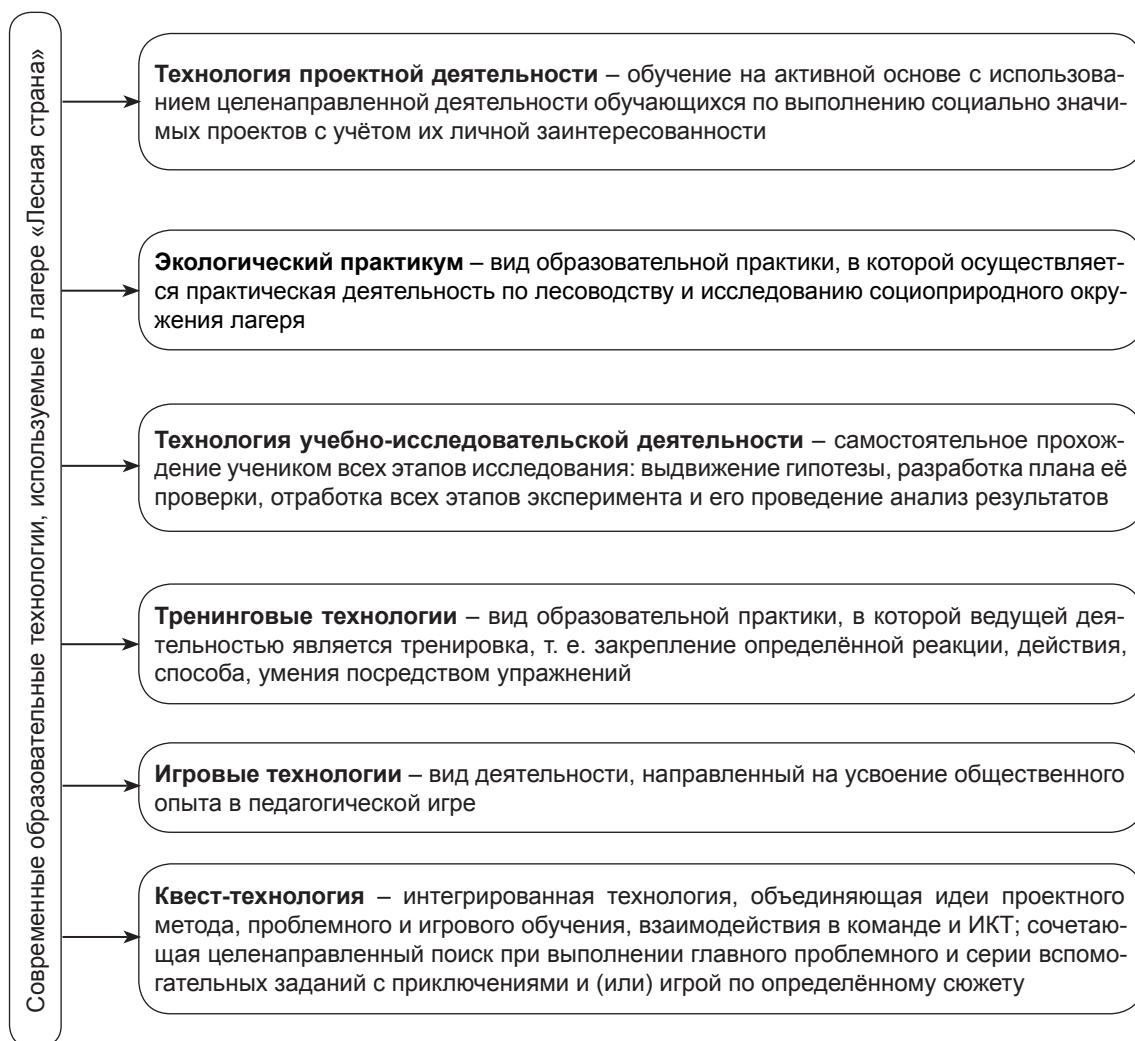


Рис. 1. Современные образовательные технологии в профильном лагере экологической направленности «Лесная страна»

Раскроем некоторые теоретические аспекты квест-технологии, истоком которой является веб-квест. Она была открыта более двадцати лет назад зарубежными исследователями (Bernie Dodge, T. March, J. A. Farreny) [11–13], в российском же образовательном пространстве её распространение началось приблизительно десять лет назад. Анализ диссертационных исследований и психолого-педагогической литературы позволил сделать следующие выводы:

– образовательный квест – интегрированная технология, объединяющая идеи проектного метода, проблемного и игрового обучения, взаимодействия в команде и ИКТ; сочетающая целенаправленный поиск при выполнении главного проблемного

и серии вспомогательных заданий с приключениями и (или) игрой по определённому сюжету. Веб-квест можно рассматривать как один из видов квест-технологии;

– алгоритм квеста строится в логике технологии проблемного обучения – от постановки проблемы до путей её решения, представления результата и рефлексии, что направлено на развитие обучающегося как активного субъекта жизнедеятельности;

– образовательные «продукты», получаемые индивидуально или в группе в результате выполнения квеста, могут быть различными: от решения поставленной проблемы в виде ответа на вопрос до созданных мультимедиапрезентаций, роликов, сайтов, буклетов и др. В этом смысле образовательные квесты взаимосвязаны

с идеями «инструментальной» педагогики и методом проектов Д. Дьюи (США) конца XIX века;

– интрига и сюжет, привнесённые в эту технологию, являются элементами игрового обучения – ролевой или приключенческой игры, которая по сути носит командный характер;

– использование специальных компьютерных программ, информационных

возможностей сети Интернет как в ходе выполнения, так и в представлении результата квеста и обмена мнениями характеризует эту технологию как информационно-коммуникационную [2].

В профильном палаточном лагере нами был апробирован образовательный квест «Охота на браконьера», который представим в таблице в формате авторской технологической карты.

Технологическая карта образовательного квеста «Охота на браконьера»

Элементы структуры	Требования к разработке квеста	Содержание квеста
Название	Должно быть кратким, привлекательным и оригинальным	«Охота на браконьера»
Направленность квеста	Указывается учебный предмет или одно из направлений воспитательной деятельности как приоритетное – патриотическое, экологическое, эстетическое или т. д. (моно-квест) или группа учебных предметов и комплекс воспитательных направлений (междисциплинарный или комплексный квест)	Естественнонаучная и экологическая направленность; междисциплинарный и комплексный характер квеста
Цель и задачи	Цель носит обобщённый характер, должна быть диагностичной. При определении цели и задач ориентиром выступают образовательные стандарты	<p>Воспитание активной гражданской позиции в деле сохранения редких видов животных Забайкальского края, профилактика правонарушений в области охраны природы, развитие познавательной мотивации и умения работать в команде:</p> <p>1) содействовать достижению предметных результатов, направленных на формирование у учащихся умений:</p> <ul style="list-style-type: none"> – характеризовать взаимоотношения в системе «организм – среда» (на примере видов, встречающихся на территории Забайкальского края); – анализировать влияние антропогенных факторов среды на животный мир; – характеризовать роль сохранения биологического разнообразия на всех уровнях; – приводить примеры видов флоры и фауны Забайкальского края и характеризовать необходимые меры по их сохранению; – применять правила поведения человека в природе; <p>2) содействовать достижению метапредметных результатов, направленных на формирование у учащихся умений:</p> <ul style="list-style-type: none"> – вести диалог и сотрудничать в процессе выполнения познавательных заданий и поиска решения экологических проблем; – формулировать различные типы вопросов, используя конструктор вопросов; – проводить рефлексию своей деятельности в квесте;

Продолжение табл.

Элементы структуры	Требования к разработке квеста	Содержание квеста
		3) содействовать достижению личностных результатов, направленных на формирование у учащихся: – познавательной мотивации к изучению природы родного края; – основ экологической культуры
Продолжительность	Образовательный квест может быть разработан на один урок, серию уроков, неделю, лагерную смену или другой временной промежуток (краткосрочный или длительный)	В течение краткосрочной профильной смены – 18 ч (9 дней по 2 ч)
Возраст учащихся/целевая группа	Учёт возрастных особенностей обучающихся (дошкольников, учащихся начальной, основной или старшей школы, молодёжи, взрослого населения) и их образовательных потребностей, включая специфику здоровья	Учащиеся основной школы 11–13 лет
Легенда	Легенда представляет собой вымышленную историю о событиях или личностях, предшествующую началу игры. При её разработке приветствуется творчество: преувеличение событий, изменение известных героев и т. п. Так, благодаря фантазии, в квесте можно оказаться в любом месте или создать планету	На территории «Лесной страны» установлен факт браконьерства – обнаружены орудия лова животных, но личность браконьера неизвестна. Для того чтобы предотвратить серьёзные экологические последствия, необходимо найти и обезвредить браконьера
Квест-герои	Авторы квеста предлагают список героев и их характеристики. Персонажи квеста могут быть как полностью вымышленными, так и реальными. Выбор ролей участников квеста прописывается правилами: жеребьёвка, разделение по какому-либо признаку в зависимости от цели и содержания квеста	<i>Мэр</i> – координатор игры; <i>главный полицейский</i> возглавляет поиски браконьера, даёт «оперативные задания» разыскным отрядам, собирает отчёты о выполнении заданий, совместно с мэром проводит совещания <i>разыскных групп</i> ; разыскные группы: – <i>начальник группы</i> отвечает за выполнение «оперативного задания», готовит и сдаёт отчёты главному полицейскому; – <i>журналист группы</i> описывает ход выполнения «оперативного задания», собирает впечатления, проводит рефлексию; – <i>фотограф группы</i> фотографирует выполнение «оперативного задания», составляет фотоотчёт; оперативники выполняют «оперативное задание»; – <i>браконьер</i> предпринимает различные попытки и уловки, чтобы его было трудно узнать
Основное задание/основная идея	Основное задание должно быть проблемного характера. При разработке основного задания можно учитывать типы заданий Дж. Э. Феррени. Творческий подход и вдохновение помогут Вам разнообразить типы заданий	В результате квеста учащиеся должны собрать информацию о личности браконьера и разоблачить его. Игра «Охота на браконьера» выстроена в логике традиционной структуры расследования и содержит три этапа, в соответствии с которыми разработаны оперативные задания – игровые задания квеста: I этап – сбор, фиксация доказательств, выдвижение следственных версий: оперативные задания направ-

		<p>лены на то, чтобы участники игры определили мотивы и цели охоты, материальный ущерб от браконьерства и его экологические последствия, собрали улики;</p> <p>II этап – выявление подозреваемого: оперативные задания направлены на совершение следующих следственных действий: допрос подозреваемого, проведение обыска на месте проживания подозреваемого;</p> <p>III этап – подведение итогов расследования: оперативные задания направлены на формулировку и предъявление обвинения подозреваемому</p>
Сюжет и продвижение по нему	<p>Представляет ряд событий в игре (базовую схему), например, последовательность этапов, станций, для прохождения которых разрабатываются правила продвижения, могут применяться бонусы или штрафы. Желательно включить в сюжет традиционные элементы: экспозицию, завязку, развитие действия, кульминацию и развязку. Сюжет ограничен по времени как в историческом плане (игра может происходить в любую историческую эпоху), так и физически</p>	<p>Участники игры делятся на «разыскные группы», которые, выполняя оперативные задания, ведут расследование по поиску браконьера. Последовательное выполнение оперативных заданий и сбор улик выводит разыскные группы на браконьера. На выполнение каждого оперативного задания разыскным отрядам отводится время 1,5–2 ч.</p> <p>Оперативные задания квеста:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Поиск места преступления. 2. Досье на зверя. 3. Мотив преступления. 4. Операция спасения. 5. Допрос «подозреваемого». 6. Операция «Разоблачение». 7. Завершение расследования. <p>Квест может проходить на открытом воздухе (парк, спортивная площадка, поляна в лесу и др.).</p> <p>Конверты дидактического набора оперативных заданий для каждого разыскного отряда имеют «свой» цвет: для разыскного отряда № 1 – синий, разыскного отряда № 2 – красный, разыскного отряда № 3 – оранжевый. Данное цветовое решение помогает куратору игры определить задание, которое выполнял тот или иной разыскной отряд</p>
Задания/препятствия	<p>Для продвижения по сюжету наряду с основным заданием разрабатываются дополнительные задания различного характера; желательно, чтобы среди них предлагались проблемные</p>	<p>Для продвижения по сюжету наряду с основным заданием разработаны дополнительные задания различного характера: поиск места происшествия по фотонавигатору; разгадка слова по азбуке Морзе, игра «Лопни шарик», игра «Камни», разгадка шифра, лазерная сигнализация</p>
Навигаторы	<p>Различные подсказки, метки, ориентиры, способствующие организации целенаправленного поиска, направленного на решение как основного, так и дополнительных заданий</p>	<p>Для каждого этапа квеста была выбрана определённая «улика» (чёрная заколка, подвеска, лак для ногтей, зелёный носок и др.), которую должен найти каждый разыскной отряд, правильно выполнив оперативное задание</p>
Ресурсы	<p>Для выполнения квеста обучающимся могут быть предложены различные ресурсы: список литературы, включая интернет-источники; образовательные сайты; мультимедиапрезентации; ролики, в том числе социальные; электронные гаджеты; приборы и материалы и др.</p>	<p>Для выполнения квеста участниками используются: фотоаппараты, планшеты, сотовые телефоны, реквизит для заданий-препятствий, раздаточный материал</p>

Окончание табл.

Элементы структуры	Требования к разработке квеста	Содержание квеста
Критерии оценивания деятельности обучающихся	Критерии разрабатываются педагогом в зависимости от разновидности предлагаемых заданий и выполняемого образовательного «продукта». Так, для разработанных мультимедиапрезентаций, исследований и т. д., в литературе можно найти требования и заранее познакомить с ними обучающихся	Папка с документами, содержащая материалы исследования («оперативные задания», «улики», «протокол допроса», «протокол обыска», «сформулированное обвинение»). Фотоотчёт, выполненный в программе Microsoft PowerPoint
Итог квеста – образовательный «продукт» и рефлексия	Результат должен соотноситься с выполнением основного задания, например: решена проблема, разгадана загадка, сделано открытие и т. п. Образовательным «продуктом» может быть социальный ролик, буклет, результаты исследования и т. д. Рефлексия организуется педагогом в различных аспектах и с использованием разнообразных приёмов. Выбор вариантов рефлексии зависит от целей и задач квеста	Результат квест-игры соотносится с выполнением основного задания – найден браконьер. Рефлексия участников игры организуется в различных аспектах (когнитивном, эмоционально-ценностном, волевом и социальном), с использованием разнообразных приёмов (рефлексивный экран, самооценка работы, «смайлики» и др.) по ходу проведения квест-игры

Результаты исследования и их обсуждение. С целью определения эффективности организации деятельности обучающихся в профильном лагере экологической направленности на основе современных образовательных технологий нами была изучена степень удовлетворённости воспитанников участием в лагере. Для проведения исследования была разработана анкета, включающая пять вопросов.

По результатам ответов на первый вопрос анкеты отмечалось, что профильный лагерь «Лесная страна» вызывает несомненный интерес и положительные отклики у 80 % воспитанников, затруднились ответить 10 % и посчитали занятия своё участие в лагере неинтересным 10 % (рис. 2).

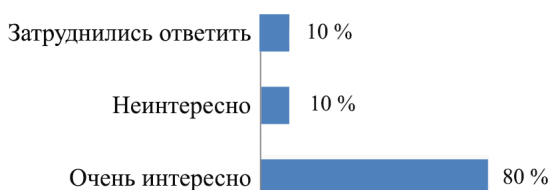


Рис. 2. Степень удовлетворённости подростков участием в профильном лагере

Следующий вопрос предполагал выявление отношения подростков к получаемой информации в лагере (рис. 3).

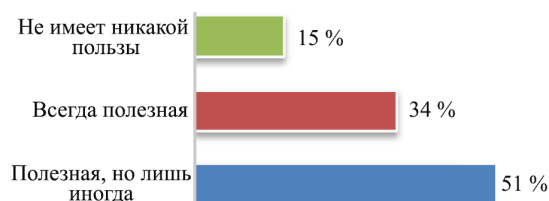


Рис. 3. Отношение воспитанников к получаемой информации в лагере

Большинство воспитанников считают информацию, получаемую на занятиях, полезной, но лишь иногда (51 %), т. е. можно сделать вывод о том, что её применение связано с каким-либо конкретным случаем в жизни ребёнка. Лишь некоторые подростки определяют полученную информацию как полезную и очень полезную (по 17 % соответственно), а 15 % наших воспитанников совсем не считают её полезной. Данные ответы, вероятнее всего, свидетельствуют о том, что не все наши воспитанники связывают свою дальнейшую деятельность с естественнонаучным или эколого-биологическим направлениями.

В третьем вопросе ребятам предлагалось оценить своё эмоциональное состояние в ходе участия в лагере (рис. 4).

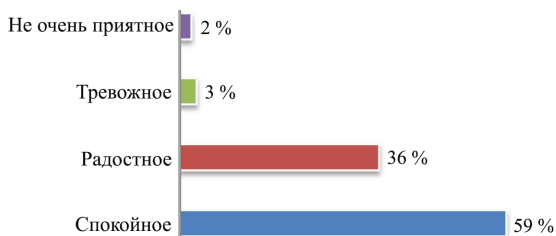


Рис. 4. Эмоциональное состояние подростков в лагере

Результаты опроса показали, что большинство воспитанников оценивают своё эмоциональное состояние в лагере как спокойное (59 %), чуть меньше оценили его как радостное (36 %), а также часть респондентов оценили своё эмоциональное состояние как тревожное (3 %), а также не очень приятное (2 %). На вопрос «Какие из форм работы в лагере Вам понравились больше всего?» мы получили следующие ответы (рис. 5).



Рис. 5. Рейтинг форм работы в лагере

Самой интересной формой подростки считают квест-игру (41 %), на втором месте природоохранные акции (36 %), далее эколого-психологический тренинг (10 %), практическая работа в лесном питомнике (9 %). Затруднились ответить на этот вопрос 4 % респондентов. Таким образом, разнообразие форм работы предусматривает вовлечение детей в разные виды деятельности, объединённые единой темой, с целью самореализации большего количества школьников.

Последний вопрос анкеты «Чем отличаются занятия в профильном лагере от занятий в школе?» предполагал развернутый ответ школьников (рис. 6).

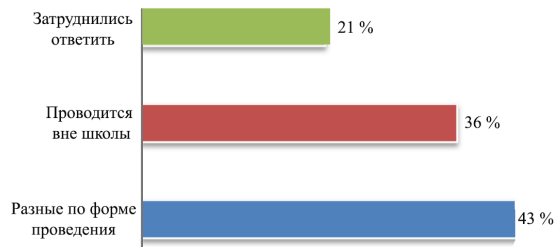


Рис. 6. Отличие занятий в профильном лагере от занятий в школе

Большинство опрошенных подростков среди отличий выделили: разные по форме проведения (43 %); указали в качестве отличительной особенности в лагере то, что они проводятся вне школы (36 %), некоторые школьники затруднились ответить на этот вопрос (21 %). Таким образом, мы рассматриваем в качестве отличия занятий в профильном лагере от занятий по другим предметам возможность для наших воспитанников принять участие в альтернативной от традиционной учебной деятельности форме организации занятий.

Выводы. Анализ организации деятельности краткосрочной смены профильного палаточного лагеря экологической направленности «Лесная страна», организованной на основе сюжетно-ролевого взаимодействия обучающихся с применением комплекса современных образовательных технологий, включая квест-технологии, позволил сделать следующие выводы:

- большинство подростков считают профильный лагерь «Лесная страна» активной, интересной и насыщенной формой организации их деятельности [9, с. 361–367];

- благоприятный психологический климат является важным элементом при организации деятельности обучающихся в лагере, оказывает большое влияние на результативность их деятельности;

- квест-технология выступает наиболее интересной формой организации занятий, отличающейся от организации обучения в школе, что было отмечено обучающимися;

- участие в летнем палаточном лагере особенно важно для городских детей,

ограниченных в движении, вынужденных жить в отдалении от природы и склонных к пассивному отдыху (кино, компьютерные игры, телевидение и т. п.);

– обучение школьников в профильном лагере – эффективный способ получить практический опыт творческой, исследовательской, проектной деятельности и по-

полнить свои знания в определённой предметной области в зависимости от профиля;

– летние экологические лагеря занимают особое место в системе дополнительного образования и обладают большим потенциалом для воспитания экологической культуры, формирования гуманистических ценностей подростков и их личностного развития.

Список литературы

1. Игумнова Е. А., Леснянская Ж. А. В согласии с природой и людьми: эколого-психологический тренинг: учеб. пособие. Чита: Экспресс-изд-во, 2013. 128 с.
2. Игумнова Е. А., Радецкая И. В. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. 2016.
3. Игумнова Е. А., Радецкая И. В. Квест-технология в образовании: учеб. пособие для студ. высш. и средних учеб. заведений. Чита: ЗабГУ, 2016.
4. Игумнова Е. А., Радецкая И. В. Проектирование образовательного квеста на основе технологической карты (на примере урока биологии) // Биология в школе. 2016. № 6.
5. Игумнова Е. А., Радецкая И. В., Варфоломеева О. Г., Сорока И. Ю. Реализация практико-ориентированного подхода в дополнительном образовании детей // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 4 окт. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: Интерактив плюс, 2015. № 2.
6. Концепция развития дополнительного образования детей: утв. распоряжением Правительства РФ от 04.09.2014 г. № 1726-р.
7. Лепешкина Е. М. Педагогические условия формирования воспитательной системы профильного лагеря: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Смоленск, 2005. 174 с.
8. Попов В. А., Волков И. В. Воспитательное пространство профильного лагеря // Воспитание школьников. 2012. № 7.
9. Радецкая И. В., Варфоломеева О. Г., Сорока И. Ю. Инновационные тенденции в проведении массовых экологических мероприятий для школьников в городском образовательном пространстве // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51.
10. Радецкая И. В., Сорока И. Ю., Варфоломеева О. Г. Организация летней оздоровительной кампании школьников в системе дополнительного образования города Читы // Образование и наука в современных условиях: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 10 июля 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: Интерактив плюс, 2015. № 3. С. 139–142.
11. Bernie Dodge. QuestGarden [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.questgarden.com> (дата обращения: 24.04.2016).
12. Farreny J. A. Webquests and Blogs: Web-based Tool for EFL Teaching [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.apac.es/publications/documents/Webquest_weblog_paper.pdf (дата обращения: 22.04.2016).
13. March T. Web-Quests for Learning. 1998 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ozline.com/webquests/intro.html> (дата обращения: 24.04.2016).

References

1. Igumnova E. A., Lesnyanskaya Zh. A. V soglasii s prirodoy i lyud'mi: ekologo-psikhologicheskii trening: ucheb. posobie. Chita: Ekspress-izd-vo, 2013. 128 s.
2. Igumnova E. A., Radetskaya I. V. Kvest-tekhnologiya v kontekste trebovaniy FGOS obshchego obrazovaniya // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2016.
3. Igumnova E. A., Radetskaya I. V. Kvest-tekhnologiya v obrazovanii: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. i srednikh ucheb. zavedenii. Chita: ZabGU, 2016.
4. Igumnova E. A., Radetskaya I. V. Proektirovanie obrazovatel'nogo kvesta na osnove tekhnologicheskoy karty (na primere uroka biologii) // Biologiya v shkole. 2016. № 6.
5. Igumnova E. A., Radetskaya I. V., Varfolomeeva O. G., Soroka I. Yu. Realizatsiya praktiko-orientirovannogo podkhoda v dopolnitel'nom obrazovanii detei // Obrazovatel'naya sreda segodnya: strategii razvitiya: materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 4 okt. 2015 g.) / redkol.: O. N. Shirokov [i dr.]. Cheboksary: Interaktiv plus, 2015. № 2.
6. Kontseptsiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detei: utv. rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 04.09.2014 g. № 1726-r.

7. Lepeshkina E. M. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya vospitatel'noi sistemy profil'nogo lagerya: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Smolensk, 2005. 174 s.
8. Popov V. A., Volkov I. V. Vospitatel'noe prostranstvo profil'nogo lagerya // Vospitanie shkol'nikov. 2012. № 7.
9. Radetskaya I. V., Varfolomeeva O. G., Soroka I. Yu. Innovatsionnye tendentsii v provedenii massovykh ekologicheskikh meropriyatii dlya shkol'nikov v gorodskom obrazovatel'nom prostranstve // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2016. № 51.
10. Radetskaya I. V., Soroka I. Yu., Varfolomeeva O. G. Organizatsiya letnei ozdorovitel'noi kampanii shkol'nikov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya goroda Chity // Obrazovanie i nauka v sovremennykh usloviyakh: materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 10 iyulya 2015 g.) / redkol.: O. N. Shirokov [i dr.]. Cheboksary: Interaktiv plus, 2015. № 3. S. 139–142.
11. Bernie Dodge. QuestGarden [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.questgarden.com> (дата обращения: 24.04.2016).
12. Farreny J. A. Webquests and Blogs: Web-based Tool for EFL Teaching [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.apac.es/publications/documents/Webquest_weblog_paper.pdf (дата обращения: 22.04.2016).
13. March T. Web-Quests for Learning. 1998 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ozline.com/webquests/intro.html> (дата обращения: 24.04.2016).

Библиографическое описание статьи

Игумнова Е. А., Радецкая И. В., Сорока И. Ю. Опыт применения квест-технологии в профильном лагере экологической направленности // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 5. С. 17–27. (Сер. Педагогические науки). DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-17-27.

Reference to the article

Igumnova E. A., Radetskaya I. V., Soroka I. Yu. Experience of Quest Technology Application in Specialized Ecology-Oriented Camp // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2016. Vol. 11, No. 5. PP. 17–27. DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-17-27.

Статья поступила в редакцию 29.05.2016

УДК: 374(510)

DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-28-31

Екатерина Александровна Кириенко,
соискатель степени кандидата наук,
Забайкальский государственный университет
(672007, Россия, г. Чита, ул. Бабушкина, 129),
e-mail: meilide@yandex.ru

Современное дополнительное (внешкольное) образование в КНР – результат эффективной политики реформ

Статья посвящена современному состоянию дополнительного (внешкольного) образования в КНР. Долгие годы считалось, что дополнительное (внешкольное) образование в Китае не является системным элементом, поскольку такие занятия не выходили за пределы общеобразовательной школы и были призваны углублять знания, полученные в процессе обучения на уроках. Исключения составляли лишь Дома пионеров. Сейчас ситуация изменилась, и Китай вывел дополнительное образование на системный уровень. По всей стране построены современные многопрофильные детские центры, создаются мобильные комплексы для отдалённых и труднодоступных местностей. Разрабатываются инновационные программы для работы в таких центрах. Однако основными принципами организации дополнительного образования вне школьных стен были и остаются принципы, заложенные российскими (советскими) педагогами. С учётом специфики китайской культуры и партийной идеологии, умения сочетать новое, не отрываясь от исторических истоков, поднимается вопрос взаимодействия преемственности традиций и инноваций. Приведено общее описание современного состояния дополнительного образования на территории КНР. Автором сделан акцент на связь между развитием системы общего образования, экономики и политического курса страны и становлением системы дополнительного образования в Китае как части системы общего образования.

Ключевые слова: Китай, дополнительное (внешкольное) образование, традиции, инновации, реформирование, развитие

Ekaterina A. Kirienko,
Doctoral Candidate,
Transbaikal State University
(129 Babushkina st., Chita, 672007, Russia),
e-mail: meilide@yandex.ru

Modern Additional (Extracurricular) Education in China – the Result of an Effective Politics of Reforms

The article is devoted to the current state of the additional (extracurricular) education in the People's Republic of China. For many years it was believed that an additional (non-formal) education in China is not an element of the system, since the additional sessions did not go beyond secondary school and were intended to deepen the knowledge gained in the process of learning in the classroom. Exceptions were only the Houses of Pioneers. Now the situation has changed, and China brought extracurricular education at the system level. Across the country modern versatile children's centers are built, there are mobile systems for remote and inaccessible areas. Innovative programs to work in these centers are created. However, the basic principles of the organization of additional education beyond the school walls were and still are the principles laid down by the Russian (Soviet) pedagogics. Taking into account the specifics of the Chinese culture and ideology of the party, the ability to combine the new, connected with the historical roots, raises the issue of continuity of interaction between tradition and innovation. A general description of the current state of an additional education in China is given. The author focuses on the relation between the development of the educational system, economic and political course of the country and the emergence of additional education system in China, as part of the general education system.

Keywords: China, additional (extracurricular) education, tradition, innovation, reform and development

Введение. Сегодня основными факторами повышенного интереса к проблемам образования в КНР являются: величайшее философское и культурное наследие, прогрессивная экономика и географическое соседство и многоаспектное сотрудничество Китая и России.

Несмотря на особый интерес отечественных учёных к системе образования КНР знания о ней очень ограничены. Это связано, прежде всего, с особенностями культуры и идеологическими соображениями. Мы знаем и узнаём лишь то, что нам «можно знать». Большая часть официальных документов, таких как программы развития и управления, разработки приоритетных направлений для управленцев в сфере образования, как правило, становятся доступными лишь после их «блестящей реализации», что значительно затрудняет работу исследователей.

Методология и методика исследования. Методологической основой исследования стали труды как отечественных учёных: Н. Е. Боровской, А. Н. Джуринского, А. К. Бруднова, А. Г. Асмолова, В. А. Березиной, – так и китайских: Гу Миньюаня, Фу Сяоя, Чжу Сяоманя, Хуан Биня, Ван Игао, Сяо Су и др.

Изучение работ этих авторов, а также открытых источников сети Интернет (новостное агентство Синьхуа, газета «Жэньминь Жибао», официальные сайты Министерства образования КНР, многопрофильных центров творчества и др.) привело к необходимости более углублённо изучить проблему становления и развития дополнительного образования в КНР.

Развитие мировой цивилизации немислимо без учёта развития цивилизации китайской. Неоспоримо, что немалая лепта в этом развитии принадлежит китайскому просвещению, с его богатым культурным и философским наследием, где главная ценность – почитание учителя и образования. И сегодня это наследие является главным приоритетом в работе Министерства образования КНР.

Не стоит забывать и о том, что становление Китайской Народной Республики 1 октября 1949 г. положило начало новой вехи в истории Китая, а значит, и образование получило шанс на стремительную эволюцию.

Образованность народа в новой Республике стала одной из первостепенных

задач правительства. Результатом работы правительства и партии стало создание качественно нового социалистического образования, которое было призвано повысить культурный и образовательный уровень жителей Поднебесной путём гарантированного права на получение образования. Оздоровление учебной системы производилось через развитие образования разных ступеней, целью которых было воспитание нового человека социализма, всесторонне развитого и культурного.

Однако все реформы и законодательная база были направлены на обязательное образование с целью ликвидации неграмотности и приведения системы образования КНР в соответствие с принятыми законами.

Современная модернизация китайского общества, по мнению китайских идеологов, базируется на сочленении трёх понятий: «реформы – развитие – стабильность» [6, с. 470].

Секрет эффективности политики реформ – в сочетании положительных сторон старых традиций и новых достижений цивилизации, сохранении преемственности в развитии сферы образования, опоре на национальную культуру. Известно, что практика построения коммунизма с китайской спецификой была основой разногласий китайского руководства с советским [1, с. 38–41]. И время показало, что разногласия были не беспочвенны. На сегодняшний день Китай достигает высочайших результатов практически в любой сфере, благодаря национальной идее, традициям и преемственности. Конфуцианство, с его самосовершенствованием, сохранённые с древности традиции почитания образования и учителя, упорство и патриотизм – это основные инструменты продвижения реформ и реализации политики КНР.

Основные цели дополнительного (внешкольного) образования Китая абсолютно идентичны целям дополнительного образования России, что является традиционной преемственностью, которая прослеживается в трудах китайских педагогов, основанных на исследованиях российских учёных. Дополнительное образование в КНР призвано выполнять следующие задачи: развитие личности и коллектива, создание и поддержка мотивации к деятельности, развитие умения взаимодействия в

коллективе и с коллективом. Немалый акцент в постановке задач в сфере дополнительного образования КНР играет развитие культурно-исторического образования и самообразования как основных инструментов, предлагающих способы и средства для овладения навыками чёткого разграничения внешних (чуждых) влияний от традиционных и сохранения национальной идентичности. Иными словами, дополнительное образование в КНР стоит на страже именно воспитания и развития личности, которые должны помочь детям в процессе дальнейшей самореализации.

В 2014 г. была принята государственная программа развития внешкольного образования, с целью его чёткого определения в системе общего образования КНР. На сегодняшний день дополнительное (внешкольное) образование считается одним из важнейших социальных элементов системы общего образования и воспитания подрастающего поколения. По некоторым данным, в Поднебесной насчитывается около 10 тыс. учреждений дополнительного (внешкольного) образования, а в планах – открытые ещё нескольких тысяч.

Наиболее пристальное внимание уделяется дополнительному образованию детей в сельской местности, особенно детей, проживающих в труднодоступных и отдалённых местностях. Создаются мобильные центры, которые курсируют между деревнями и сёлами в пределах провинции. Система финансирования предлагает поддержку одарённых детей из малообеспеченных семей, что даёт шанс получить хорошее образование в будущем.

Конечно, стоит отметить, что в плане технического оснащения любой из многопрофильных центров (особенно в больших городах) может стать примером для подражания любой системы образования в мире.

С целью соответствия международным подходам в сфере инновационной образовательной деятельности в разработку инновационных подходов и методов дополнительного образования очень активно

включено все педагогическое сообщество КНР. Поскольку инновационная деятельность понимается как включение новых концепций, методов, подходов, способов в традиционное образование, исключаящее нарушение преемственности, руководители крупнейших центров и их сотрудники имеют учёные степени в области педагогики и психологии, а сегодня – и в области информационных технологий.

Известно, что дистанционные технологии – это шанс получить достойное образование или найти применение своим талантам. Поэтому развитию дистанционных технологий в сфере дополнительного образования уделяется очень большое внимание.

Результаты исследования показывают, что реализация программы развития дополнительного образования в условиях Китая возможна, поскольку Правительство КНР предусмотрело максимально возможные условия и ограничения. Определены схемы взаимодействия между учреждениями дополнительного образования и учреждениями общего образования, система оплаты труда педагогов, разработаны модульные программы и самое главное – выработана государственная политика.

Заключение. Таким образом, современное внешкольное образование детей в КНР стало частью системы образования, пройдя долгий, но успешный путь реформирования и развития.

Сегодня дополнительное образование детей в Китае – это постоянно развивающаяся система, что порождает не просто особый интерес исследователей, но и явную необходимость более глубокого изучения, поскольку основная часть инновационных разработок китайских учёных базируется на достижениях советской и российской педагогики.

Важно и то, что в процессе изучения проблемы развития дополнительного образования в КНР нашей стране и системе образования пригодится положительный опыт китайских учёных.

Список литературы

1. Бажанов Е. П. Китай: от Средней империи до сверхдержавы XXI века. М.: Известия, 2007. 352 с.
2. Бруднов А. К. От внешкольной работы к дополнительному образованию // Внешкольник. 1996. № 31. С. 2.
3. Буйлова Л. Н. Методология и методологические подходы к исследованию проблемы развития дополнительного образования детей // Наука и образование: современные тренды / гл. ред. О. Н. Широков. Чебоксары: Интерактив плюс, 2015. № 9. С. 111–154.

4. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики: учеб. пособие для вузов. М.: Форум: Инфра-М, 1998. 272 с.
5. Линь Яньмэй. О теории социалистического гармоничного общества // Вопр. философии. 2007. № 5. С. 38–44.
6. Россия – Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв.: сравнительный анализ / отв. ред. Н. Е. Боровская, В. П. Борисенков, Чжу Сяомань. М., 2007. 592 с.
7. Фу Сяо Ся. Основные направления современных реформ школьного образования в КНР. СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2000. 86 с.
8. Хэ Сяоган. Законодательство КНР в области образования, его роль в реформировании образовательной системы и строительстве новой экономики страны // Теория и методика профессионального образования: Вестн. МГАУ. М.: МГАУ, 2004.
9. Цзян Цзюнь. Тенденции развития общего образования в Китае и в России в условиях современных реформ. М.: Компания Спутник +, 2007. 129 с.

Источники

10. База статистических данных по Китаю “National Bureau of Statistics” [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.stats.gov.cn> (дата обращения: 25.05.2016).
11. Боровская Н. Е. Советская педагогика в оценках китайских учёных [Электронный ресурс] // Белорус. цифровая б-ка LIBRARY.BY. Режим доступа: <http://www.library.by/portalus/modules/shkola/readme> (дата обращения: 10.05.2016).
12. Официальный сайт Министерства образования КНР [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.moe.gov.cn/> =& (дата обращения: 10.07.2016).

References

1. Bazhanov E. P. Kitai: ot Sredinnoi imperii do sverkhderzhavy XXI veka. M.: Izvestiya, 2007. 352 s.
2. Brudnov A. K. Ot vneshkol'noi raboty k dopolnitel'nomu obrazovaniyu // Vneshkol'nik. 1996. № 31. S. 2.
3. Builova L. N. Metodologiya i metodologicheskie podkhody k issledovaniyu problemy razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detei // Nauka i obrazovanie: sovremennye trendy / gl. red. O. N. Shirokov. Cheboksary: Interaktiv plus, 2015. № 9. S. 111–154.
4. Dzhurinskii A. N. Istoriya zarubezhnoi pedagogiki: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Forum: Infra-M, 1998. 272 s.
5. Lin' Yan'mei. O teorii sotsialisticheskogo garmonichnogo obshchestva // Vopr. filosofii. 2007. № 5. S. 38–44.
6. Rossiya – Kitai: obrazovatel'nye reformy na rubezhe XX–XXI vv.: sravnitel'nyi analiz / отв. ред. Н. Е. Боровская, В. П. Борисенков, Чжун Сяомань. М., 2007. 592 с.
7. Fu Syao Sya. Osnovnye napravleniya sovremennykh reform shkol'nogo obrazovaniya v KNR. SPb.: Izd-vo RGPU im. Gertsena, 2000. 86 s.
8. Khe Syaogan. Zakonodatel'stvo KNR v oblasti obrazovaniya, ego rol' v reformirovanii obrazovatel'noi sistemy i stroitel'stve novoi ekonomiki strany // Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya: Vestn. MGAU. M.: MGAU, 2004.
9. Tszyan Tszyun'. Tendentsii razvitiya obshchego obrazovaniya v Kitae i v Rossii v usloviyakh sovremennykh reform. M.: Kompaniya Sputnik +, 2007. 129 s.

Istochniki

10. Baza statisticheskikh dannykh po Kitayu “National Bureau of Statistics” [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.stats.gov.cn> (data obrashcheniya: 25.05.2016).
11. Borevskaya N. E. Sovetskaya pedagogika v otsenkakh kitaiskikh uchennykh [Elektronnyi resurs] // Belorus. tsifrovaya b-ka LIBRARY.BY. Rezhim dostupa: <http://www.library.by/portalus/modules/shkola/readme> (data obrashcheniya: 10.05.2016).
12. Ofitsial'nyi sait Ministerstva obrazovaniya KNR [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.moe.gov.cn/> =& (data obrashcheniya: 10.07.2016).

Библиографическое описание статьи

Кириенко Е. А. Современное дополнительное (внешкольное) образование в КНР – результат эффективной политики реформ // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 5. С. 28–31. (Сер. Педагогические науки). DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-28-31.

Reference to the article

Kirienco E. A. Modern Additional (Extracurricular) Education in China – the Result of an Effective Politics of Reforms // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2016. Vol. 11, No. 5. PP. 28–31. DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-28-31.

Статья поступила в редакцию 17.07.2016

УДК: УДК 004.9

DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-32-38

Шао Инцзе,
преподаватель,
Университет Внутренней Монголии
(021400, КНР, г. Маньчжурия, ул. Хуапу, 1),
e-mail: shaoyingjie@126.com

**Использование интернет-ресурсов и мультимедийных технологий
в развитии компетенций самостоятельной работы
(на примере изучения русского языка)**

XXI век – это общество информации, мир Интернета. Получение, передача, обработка, хранение и применение информации стали базовой способностью и знаком культурного уровня современного человека. Основным источником информации – это Интернет. Развитие науки и техники ускорило шаги обновления знаний, традиционное одноразовое школьное образование уже не может соответствовать требованиям развития общества и самого человека. Самостоятельное образование в XXI в. признаётся в качестве образа жизни. Распространение сети Интернет дало новые возможности для развития способностей по самостоятельному обучению. В настоящий момент многие, изучающие русский язык, используют интернет-ресурсы для формирования разнообразных по содержанию направлений развития. Возникает более широкая платформа для большего количества людей, которые в дальнейшем будут знакомиться с русским языком и национальностями России. Данная статья раскрывает исследование возможностей интернет-ресурсов и их использование для самостоятельного изучения русского языка.

Ключевые слова: Интернет, интернет-ресурсы, самостоятельное обучение, изучение русского языка, компетенция самостоятельной работы

Shao Yingjie,
Lecturer,
Inner Mongolia University
(1 Huabu st., Manzhouli, 021400, China),
e-mail: shaoyingjie@126.com

**Use of the Internet Resources and Multimedia Technologies
in Developing the Competence of Independent Study
(the Case of Learning Russian)**

The 21st century is the society of information and the world of the Internet. Obtaining, transmitting, processing, storing and using of information have become a basic ability and a symbol of the educational level for modern men. The most important source of information is the Internet. The development of science and technology has accelerated the steps for upgrading knowledge, traditional school education is not able to meet the requirements of development of society and individuals. Self-education and continuous education are recognized as the way of life in the 21st century. The popularity of the Internet has given new opportunities to develop the abilities of independent study. Meanwhile, the rapid development of the Internet has added new vitality to the study of the Russian language. It is because of this kind of integration of network elements that the study of the Russian language has entered a new stage of development, with wider extent and richer content. Currently, more and more people are learning Russian and this fact will certainly lead to a more diverse and broader area in the development of Russian network resources, which will provide a broader platform for more people to obtain further understanding of the Russian language and nationalities in Russia. The article explains the meaning of network resources and their use in independent study.

Keywords: the Internet, Internet resources, independent study, learning Russian, independent work competence

Введение. Исследования по педагогике за последние 20 лет показывают, что самостоятельная работа – это основное звено в изучении иностранного языка, только обладая компетенцией и способностями к самостоятельному обучению, можно действительно выучить иностранный язык.

Методологической основой проводимого исследования по организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения русского языка китайскими студентами являются работы советских русских учёных: М. А. Данилова, Б. П. Есипова, И. Я. Лернера, М. И. Макмутова, И. Т. Огородимкова, М. Н. Скаткина, А. В. Хуторского, Т. А. Громковой и др. Необходимо отметить и работы китайских исследований (Ли Бэйбэй, Нин Чуньхой, Чжун Цицюань, Цзинь Юйлэ, Пан Вэйго, У Лицзя, Сунь Личжэнь, Лю Хайин и др.).

Опираясь на эти методологические основы, мы выстраивали методику исследования организации самостоятельной работы студентов, изучающих русский язык в Китае. Логика исследования предполагала отбор видов деятельности студентов, о чём сказано автором ранее [11], поиск необходимых ресурсов для новых видов обучения русскому языку. Мы остановились на одном из новых направлений – электронном обучении и новых видах деятельности с помощью сетевого взаимодействия через использование интернет-ресурсов и мультимедийных технологий. Рассмотрим эти ресурсы более подробно.

Интернет-ресурсы как форма электронного обучения включает совокупность новых средств обучения, это компьютеры, медиасистемы, интерактивные доски, электронные образовательные ресурсы (ЭОР), электронные учебники (ЭУ), электронные учебные материалы (ЭОМ), онлайн-система, различные образовательные сайты и видеоматериалы.

Известно, что Интернет можно широко использовать для поиска учебных материалов на русском языке, только необходимо овладеть определёнными навыками для поиска. В этом случае ресурсы представлены в полном объёме, очевидна их польза для повышения уровня владения русским языком. Сначала необходимо рассказать о наиболее часто используемых поисковых системах:

1. Поисковая система Google (<http://www.google.com>) очень функциональна,

имеет самый большой индекс веб-страниц в мире, может предоставить около 1,4 млрд страниц. На данный момент скорость увеличения количества страниц составляет в среднем 7 млн страниц в день. Приведём примеры: если хотите узнать, как на русском языке звучит слово «сосна», то в Google введите это слово как ключевое для поиска интернет-страниц на русском языке, и вы найдёте соответствующие интернет-страницы с русско-китайскими словарями лесной промышленности. Если хотите прочитать афоризмы, анекдоты, стихи, прозу, роман, повести, введите в строку поиска эти слова на русском языке или названия произведений. Что касается песен, то вы можете ввести «бесплатно скачать русские песни», имена певцов и названия песен. На некоторых сайтах, чтобы бесплатно скачать песни, необходимо только зарегистрироваться. Хотите найти слова песен, можете ввести фразу, половину предложения и написать «текст песни».

2. Yandex.ru (<http://www.yandex.ru>) – это самая известная русская поисковая система, кроме ключевых слов, можно искать по датам, типам, частоте посещений и другим критериям.

Если вы не знаете значение слова или словосочетания на русском языке и его не найти в словаре, можете использовать интернет для поиска.

3. При помощи поисковой системы <http://www.filesearch.ru> можно найти аудио-визуальные материалы.

4. Знаменитая в мире поисковая система – <http://www.altavista.com> – с поддержкой поиска в России.

Интернет подобен громадной электронной библиотеке, а также подробной энциклопедии, которая предоставляет изучающим русский язык неизменный фактический материал в большом количестве. В процессе применения интернет-ресурсов для самостоятельного изучения русского языка изучающий русский язык находится в доминантном положении при активном поиске, анализе, выборе и использовании информационных инструментов и источников информации для её приобретения, распространения, активного построения интеллектуальных задач. Интернет на сегодняшний момент является крупнейшим источником получения информации. Это отразилось на традиционном преподавании русского языка, для преподавания которо-

го был предоставлен объёмный материал. Одновременно, пользуясь традиционными учебными материалами, обращались и к Интернету, для того чтобы компенсировать недостаток аудиторных занятий, повысить объём информации, полученной вне аудитории, быстро и эффективно развивать способности учащихся к получению и обработке информации, т. е. соответствовать требованиям времени, что стало тенденцией современного образования. Практика показывает, что рациональное использование ресурсов сети с течением времени улучшает преподавание разговорного русского языка в университетах – это одно из необходимых средств для развития специалистов по русскому языку.

Нами использовались примеры в Сети – это речь определённой языковой ситуации, живая и красочная в реальной жизни речь, настоящая, естественная и близкая речевому общению. Подобные свежие впечатления и практика могут в большей степени повысить интерес учащихся к учёбе, их инициативность и активность изучения русского языка.

Интернет содержит в себе большое количество нескончаемых информационных ресурсов по русскому языку, которые могут восполнить недостаток информации в учебных материалах по русскому языку. Так, при чтении лекции по какой-нибудь специальной теме преподаватель может позволить учащимся войти в Сеть для поиска соответствующих ключевых слов и текстов по теме. После того как учащийся овладеет соответствующими материалами в аудитории, можно ему помочь в устных высказываниях, своевременно найти несоответствие в выражениях. Учащиеся с удовольствием и сознательно ищут, упорядочивают, впитывают соответствующие знания. Педагогическая практика подтверждает, что обращение к интернет-ресурсам во время обучения действительно может поменять отношение учащихся к русскому языку.

Прежде всего, перед тем как дать задание учащимся воспользоваться Интернетом для поиска информации, необходимо порекомендовать несколько сравнительно формальных, авторитетных, качественных сайтов на русском языке, для того чтобы гарантировать относительную точность информации, которую найдут учащиеся. Кроме того, необходимо указать, как отбирать

и фильтровать повторяющуюся и низкокачественную информацию. Использование в Сети видеоматериалов повышает уровень слушания на русском языке.

Видеоматериалы обладают такими особенностями, как живость и красочность, чистота речи, правильность использования слов и др. Например, мы обращались со следующей просьбой: «Давайте послушаем и посмотрим на русском языке <http://www.ru.veduchina.com/article/board-281>; время и пространство иностранного языка (<http://www.rusky.net/ru.asp>); безумный русский язык (<http://www.aif.cn>); давайте учить русский язык (<http://www.vor.cn/Music/Index.Htm>)». Эти видеоматериалы можно смотреть онлайн, а также можно скачать. Кроме того, можно смотреть мини-флеш и анимацию на русском языке, найти и прослушать прекрасные русские песни с приложением текста (русские песни) – всё это является эффективным методом повышения уровня слушания на русском языке.

Применение чата для тренировки разговорного русского языка. Главное препятствие, с которым сталкиваются при тренировке разговорного навыка изучающие русский язык в Китае, – это отсутствие русской языковой среды, невозможно найти партнёра для тренировки. Интернет, с точки зрения пространства, сократил расстояние между людьми, предоставил для людей во всём мире многообразные и комфортные шансы для общения. Вслед за динамичным развитием компьютерной техники для работы в Сети современные люди могут, не выезжая из страны, просто войти в русский сетевой чат и пообщаться (например, <http://www.chats.ru/>, <http://www.maxclub.ru> и др.).

Сейчас при помощи IP-телефонии можно разговаривать с носителями русского языка. Ниже описано, как подписаться и использовать бесплатное программное обеспечение (ПО) онлайн-чата. Сначала необходимо собрать базовое оборудование: компьютер, громкоговоритель, микрофон и сетевое подключение. Затем на сайте Скайп «скачать ПО». Кроме того, для удобства, особенно для того чтобы знающие русский язык во всём мире могли Вас найти, при заполнении сведений о пользователе необходимо быть внимательным, никнейм обязательно писать на русском языке, можно использовать и английские, и рус-

ские буквы (китайские и русские). В графе «язык» обязательно выбрать *Russian*, в индивидуальном описании лучше всего описать себя на русском языке. Затем можно начать искать друзей по «именам пользователей», «никнеймам», «стране/региону», «городу» и другим условиям. Можно найти не только русских по национальности, но и тех, кому интересен русский язык – людям со всего мира – из Украины, Белоруссии, Эстонии, Латвии, Казахстана, Израиля, Германии, Англии, США, Китая и т. д.

Используя чат, знакомьтесь и общайтесь онлайн с друзьями из стран, где говорят на русском языке, выучите изнутри действительную речь, интонацию; обратите внимание на выразительность разговорного русского языка, одновременно можно ознакомиться с культурным интеллектуальным фоном разных стран, обычаями и привычками, – это способствует выразительности собственной речи.

Применение электронной почты и интернет-форумов для тренировки способности писать на русском языке. С помощью интернет-форумов можно в Сети завязать дружбу с друзьями по переписке за границей и внутри страны или при помощи электронной почты контактировать и общаться с ними. Интернет-форум является полезным ресурсом для повышения способности писать на русском языке. В Интернете есть множество разнообразных форумов, например китайский форум на русском языке <http://www.kaprial.org/quan/cichina/bbs/index.asp>, «Безумный русский язык» (<http://www.aif.cn/bbs>); развлекательный комплексный форум (<http://www.china-lesha.cn>) и др.

Применение электронных периодических журналов и газет для развития способностей к чтению и переводу. В сети языковые фактические материалы обычно живые и аутентичные, обладают сравнительно мощными современными характерными чертами и увлекательностью, являются идеальным материалом для чтения и перевода, например, <http://www.litportal.ru/index.html> и др. Согласно собственным интересам и хобби целенаправленно выбирать материалы для чтения: интересные афоризмы, анекдоты, короткую прозу, стихи и др. Во время чтения в Сети переводите сразу при помощи онлайн-словарей, приготовьте блокнот для записи интересных и важных фраз или статей, найденных при работе,

которые ценны для обучения, делайте двусторонний русско-китайский перевод. Таким образом, многократно тренируясь, можно определённо увеличить способности к чтению и переводу на русский язык.

Применяя интернет-ресурсы для развития способностей у учащихся к самостоятельному обучению, следует обратить внимание на следующие моменты: 1) каждый раз, когда даёте задание, необходимо точно указывать цели и важные пункты обучения; учащимся нужно дать понять, что только при соблюдении требований о точной цели обучения возможно получение чувства удовлетворения и интереса к обучению; 2) необходимо предъявлять точные требования к степени сложности информации, которую будут искать учащиеся, при этом информация должна быть понятной, материалы – не слишком сложными (всё достигается собственными усилиями, после чего приходит чувство радости, появляется стимул для дальнейшего самостоятельного обучения); 3) необходимо предъявлять точные требования к объёму выполняемого учащимися задания. Большой объём информации – это преимущество интернет-ресурсов, но способность учащихся получать информацию ограничена, в изучении иностранного языка большой объём не является хорошим признаком, необходимо позволить учащимся понять, что необходимо постепенно и планомерно изучать иностранный язык, возвращаться к старому, чтобы лучше познать новое. Именно преподаватель может научить учащихся определённым навыкам, способен руководить так, чтобы за ограниченное время учащиеся самостоятельно освоили как можно больше языковых знаний.

Результаты проведённой работы показали, что самостоятельная работа студентов – необходимый компонент профессиональной подготовки. Во время самостоятельного обучения студентов преподаватель должен эффективно исполнять различные роли, при помощи которых он сможет помочь студентам осуществлять «полностью самостоятельное обучение» в идеальном смысле.

В качестве основных особенностей самостоятельной работы можно отметить следующие: форма организации познавательной деятельности обучающихся – самостоятельный поиск знаний; выполнение заданий без участия преподавателя; ненор-

мированное время выполнения задания; свобода в определении сроков выполнения задания, поиск новых знаний и т. д.

Самостоятельная работа разделяется на аудиторную и внеаудиторную. Аудиторная самостоятельная работа выполняется на различных видах учебных занятий: лекциях, практических и семинарских занятиях, практикумах. Внеаудиторная самостоятельная работа осуществляется в процессе самостоятельного изучения теоретических материалов; при участии в научно-исследовательской деятельности и выполнении заданий к семинарам и практикумам; в ходе практик; на этапе подготовки к итоговой государственной аттестации.

Компетенция самостоятельной работы состоит из ряда компонентов: самостоятельное обучение требует от учащихся обладать трёхсторонними способностями, а именно: способностью к самоуправлению, способностью к самоконтролю и способностью к самооценке. Развивая способности к самостоятельному обучению учащихся, изучающих русский язык, можно не только повысить уровень иностранного языка, укрепить способности к фактическому применению языка, но и позволить одновременно овладеть навыками и стратегией разрешения различных трудностей деятельности, в обучении.

Развитие способностей к самостоятельному обучению соответствует цели лингвистического преподавания, которая состоит не только в том, чтобы позволить учащимся наращивать словарный запас и обладать богатыми знаниями по грамматике, но и способствовать тому, чтобы русский язык стал средством общения учащегося (возможность выражать собственные мысли на русском языке, общаться с носителями русского языка, успешно работать в русскоязычной среде). Если полагаться только на аудиторные лекции, то учащийся не сможет действительно выучить русский язык. Его изучение больше опирается на самостоятельное обучение учащегося вне аудитории, поэтому необходимо активно использовать различные возможности для практики, чтобы тренировать способности к применению русского языка.

Вслед за бурным развитием высоких научных технологий темп обновления знаний тоже ускоряется, каждая специальность начинает предъявлять всё более

высокие требования, на этапе школьного образования все полученные знания не могут удовлетворить требованиям для поступления на работу. Поэтому особенно важно развить способности к обучению на всю жизнь. По мере постепенного становления постоянной системы образования цель школьного образования состоит не только в том, чтобы просто передать знания, но и в том, чтобы развить способности к самостоятельному мышлению у учащихся, анализировать проблемы и разрешать их, развивать способности к самостоятельному обучению у учащихся.

Развитие способностей к самостоятельному обучению соответствует требованиям реформирования преподавания русского языка. Долгое время преподавание русского языка всё время руководствовалось традиционной моделью преподавания, т. е. главным было то, что даёт преподаватель, процесс обучения – это процесс представления, формирования и передачи знаний, учащийся находится в зависимом положении, задача его в том, чтобы слушать и как можно больше впитывать переданные преподавателем знания. Такая модель традиционного преподавания игнорировала развитие инициативности в обучении учащихся, сковывала самостоятельность. Новая «Учебная программа по изучению русского языка в университете» отмечает, что цель преподавания русского языка в университете – это развитие у учащихся способностей по комплексному применению русского языка, чтобы они в последующей работе и социальной коммуникации могли при помощи русского языка эффективно устно и письменно обмениваться информацией, в то же время укрепили свои способности к самостоятельному обучению, повысили комплексные культурные качества. Из этого следует, что при реформировании преподавания русского языка учащийся становится центром, делается упор на развитие способностей учащегося по применению языка и способностей к самостоятельному обучению.

Обсуждение результатов. Сетевые технологии создают для учащихся условия для языкового обмена и для обучения вне аудитории. Учащиеся общаются в Интернете с носителями русского языка (русскими), обмениваются электронной почтой и в какой-то степени повышают уровень язы-

ковой подготовленности. Можно сказать, что развитие интернет-технологий предоставило возможность для изучения иностранного языка. В этом случае преподаватель должен дать понять учащимся, что повышение способностей к русскому языку не может быть достигнуто за один раз, необходимо, чтобы учащиеся в течение длительного времени хорошо старались. Даже использование передовых интернет-технологий для изучения иностранного языка не является кратчайшим путём. К тому же в настоящее время большинство учащихся являются единственными детьми в семье, их особенность – низкий уровень самоконтроля, поэтому необходима выработка хорошего уровня класса обучения у учащихся – это ключевой момент для обеспечения самостоятельного овладения знаниями. Применение Интернета для изучения иностранного языка должно быть последовательным, высокоэффективным, высококачественным. Преподаватель должен определить, как фиксировать «Записи из Интернета», которые ведут учащиеся, от учащихся требуется периодически упо-

рядочивать, обобщать знания, полученные в Интернете. Преподаватель также должен быть последовательным, периодически проверять учебные записи, сделанные вне аудитории, указывать на достоинства и недостатки, только таким образом можно дать учащимся выработать необходимые привычки к самостоятельному обучению.

Заключение. Таким образом, при изучении русского языка в высших учебных заведениях необходимо интегрировать мультимедийные сетевые технологии в аудиторные занятия и внеаудиторные консультации по русскому языку. Применение интернет-ресурсов и мультимедийных технологий способствует развитию компетенций самостоятельного обучения, что является важнейшим компонентом в изучении русского языка. Современная высокотехнологичная экономика требует от образования повышения ценности креативности, индивидуальности, применения знаний, преодоления подходов, ориентированных на подражание, копирование и послушание. Эту задачу в полной мере может решать самостоятельная работа студентов.

Список литературы

1. Вихман В. В. Оценка и анализ эффективности применения информационных технологий в образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Новосибирск, 2004.
2. Ван Мин Юй. Теория по преподаванию иностранных языков в новой версии. Шанхай: Изд-во Шанх. образования ин. яз., 2007.
3. Гун Ли. Исследование по интерактивному преподаванию языков. Пекин: Изд-во Цинхуаского ун-та, 2010.
4. Дрон О. П. Организация самостоятельной работы студентов в процессе изучения дисциплин менеджмента в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2007. 205 с.
5. Бобылев Б. Г., Образцов П. И., Козачок А. И., Преснецова В. Ю., Тарасова И. Н., Демина Ю. А., Новикова А. А. Информационный комплекс обеспечения самостоятельной работы студентов по русскому языку и культуре речи. Орёл: ОрёлГТУ, 2009.
6. Ковальская Е. П. Подкастинг как средство интерактивной коммуникации в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Журн. науч. публикаций аспирантов и докторантов. 2012. № 9. Режим доступа: <http://www.jurnal.org/articles/2012/ped33.html> (дата обращения: 20.03.2016).
7. Титова С. В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков. М., 2003. 40 с.
8. Цуй Вэй, Лю Гэ. Сетевые информационные ресурсы и их использование. Пекин: Изд-во Пекин. ун-та, 2013.
9. Чжан Хунлин, Чжу Е, Сунь Гуйфан. Сетевые технологии изучения иностранных языков. Шанхай: Изд-во Шанх. образования ин. яз., 2010.
10. Шишковская Ю. В. Организация самостоятельной работы студентов на основе Интернет 2.0 в условиях информационно-обучающей среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Пятигорск, 2013. 27 с.
11. Шао Инцзе. Самостоятельная работа – необходимый компонент профессиональной подготовки // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогика. Психология. 2016. Т. 11, № 2. С. 76–83.
12. Юй Сюе Юн. Исследование по сетевым моделям обучению иностранных языков. Пекин: Изд-во Нац. оборонной промышленности, 2013.
13. Ян Цзяшэн. Сетевые ресурсы в области преподавания русского освоения и их использование // Обучение русскому языку в Китае, 2005.

References

1. Vikhman V. V. Otsenka i analiz effektivnosti primeneniya informatsionnykh tekhnologii v obrazovanii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Novosibirsk, 2004.
2. Van Min Yui. Teoriya po prepodavaniiu inostrannykh yazykov v novoi versii. Shankhai: Izd-vo Shankh. obrazovaniya in. yaz., 2007.
3. Gun Li. Issledovanie po interaktivnomu prepodavaniiu yazykov. Pekin: Izd-vo Tsinkhuaskogo un-ta, 2010.
4. Dron O. P. Organizatsiya samostoyatel'noi raboty studentov v protsesse izucheniya distsiplin menedzhmenta v vuze: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. SPb., 2007. 205 s.
5. Bobylev B. G., Obratsov P. I., Kozachok A. I., Presnetsova V. Yu., Tarasova I. N., Demina Yu. A., Novikova A. A. Informatsionnyi kompleks obespecheniya samostoyatel'noi raboty studentov po russkomu yazyku i kul'ture rechi. Orel: OrelGTU, 2009.
6. Koval'skaya E. P. Podkasting kak sredstvo interaktivnoi kommunikatsii v obuchenii inostrannomu yazyku [Elektronnyi resurs] // Zhurn. nauch. publikatsii aspirantov i doktorantov. 2012. № 9. Rezhim dostupa: <http://www.jurnal.org/articles/2012/ped33.html> (data obrashcheniya: 20.03.2016).
7. Titova S. V. Resursy i sluzhby Interneta v prepodavanii inostrannykh yazykov. M., 2003. 40 s.
8. Tsui Vei, Lyu Ge. Setevye informatsionnye resursy i ikh ispol'zovanie. Pekin: Izd-vo Pekin. un-ta, 2013.
9. Chzhan Khunlin, Chzhu E, Sun' Guifan. Setevye tekhnologii izucheniya inostrannykh yazykov. Shankhai: Izd-vo Shankh. obrazovaniya in. yaz., 2010.
10. Shishkovskaya Yu. V. Organizatsiya samostoyatel'noi raboty studentov na osnove Internet 2.0 v usloviyakh informatsionno-obuchayushchei sredy: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Pyatigorsk, 2013. 27 s.
11. Shao Intsze. Samostoyatel'naya rabota – neobkhodimiy komponent professional'noi podgotovki // Uchenye zapiski ZabGU. Ser. Pedagogika. Psikhologiya. 2016. T. 11, № 2. S. 76–83.
12. Yui Syue Yun. Issledovanie po setevym modelyam obucheniyu inostrannykh yazykov. Pekin: Izd-vo Nats. oboronnoi promyshlennosti, 2013.
13. Yan Tsyashen. Setevye resursy v oblasti prepodavaniya russkogo osvoeniya i ikh ispol'zovanie // Obuchenie russkomu yazyku v Kitae, 2005.

Библиографическое описание статьи

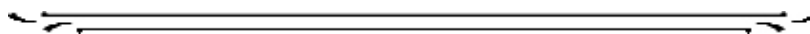
Шао Инцзе. Использование интернет-ресурсов и мультимедийных технологий в развитии компетенций самостоятельной работы (на примере изучения русского языка) // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 5. С. 32–38. (Сер. Педагогические науки). DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-32-38.

Reference to the article

Shao Yingjie. Use of the Internet Resources and Multimedia Technologies in Developing the Competence of Independent Study (the Case of Learning Russian) // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. Series Pedagogical Sciences. 2016. Vol. 11, No. 5. PP. 32–38. DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-32-38.

Статья поступила в редакцию 25.04.2016

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION



УДК: 378

DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-39-47

Хафиза Срафильевна Байчорова¹,
соискатель степени кандидата наук,
Военный инженерно-технический институт
Военной академии материально-технического обеспечения
имени генерала армии А. В. Хрулёва
(191123, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Захарьевская, 22),
e-mail: baj-hafizka@mail.ru

Илья Викторович Мурманских²,
соискатель степени кандидата наук,
Военный инженерно-технический институт
Военной академии материально-технического обеспечения
имени генерала армии А. В. Хрулёва,
(191123, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Захарьевская, 22),
e-mail: ytlenvo@mail.ru

Преподаватель вуза в информационно-образовательной среде

В статье анализируется готовность образовательной деятельности военного вуза к работе в современной информационно-образовательной среде. Исследуются педагогические возможности формирования рабочего поля посредством информационно-коммуникативных технологий с целью расширения информационно-образовательной среды военного вуза как важного ресурса, влияющего на качество профессиональной подготовки курсантов. Проводится анализ влияния современных информационно-коммуникативных технологий на изменения социокультурной среды подростков, их роль в структуре досуга и информационного пространства обучающихся. Рассматриваются базовые идеи лично ориентированного (студентоцентрированного) подхода, детерминирующие развитие личности курсантов, их познавательные интересы, творческие и интеллектуальные способности. Приводятся результаты исследования степени информационной активности участников образовательных отношений. В ходе исследования выяснены содержательные целевые установки, обуславливающие применение информационно-коммуникативных технологий для организации и проведения образовательной деятельности участниками образовательных отношений. Доказано значение и роль компетентного, чувствительного к инновациям и мотивированного в своём профессиональном развитии преподавателя в повышении качества подготовки специалистов. Обосновывается объективная потребность овладения научно-педагогическими работниками компетенциями в области применения современных информационно-коммуникативных технологий для организации и проведения образовательной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативность, компетентностный подход, методы и средства обучения, информационно-коммуникативные технологии, педагогические технологии

¹ Х. С. Байчорова – организатор исследования.

² И. В. Мурманских формулирует выводы и обобщает итоги реализации коллективного проекта.

Khafiza S. Baychorova¹,
Doctoral Candidate,
Military Engineering Institute,
General of the Army A. V. Khrulev Military Academy for Logistics (Saint Petersburg)
(22 Zakhariyevskaya st., Saint Petersburg, 191123, Russia),
e-mail: baj-hafizka@mail.ru

Ilya V. Murmanskikh²,
Head of the Laboratory,
Military Engineering Institute,
General of the Army A. V. Khrulev Military Academy for Logistics (Saint Petersburg)
(22 Zakhariyevskaya st., Saint Petersburg, 191123, Russia),
e-mail: ytlenvo@mail.ru

Higher School Lecturer in Information Educational Environment

The article analyzes the readiness of the educational activities of a military high school to work in today's information-educational environment. We investigate the possibility of forming pedagogical working field by means of information and communication technologies to enhance educational environment of military high school as an important resource, affecting the quality of vocational training of cadets. An analysis of the impact of modern information and communication technologies which might change the social and cultural environment of adolescents, their role in the structure of entertainment and information space of students is being carried out. We consider the basic ideas of the learner-centered (student-centered) approach, which determine the development of the personality of students, their educational interests, creative and intellectual abilities. The results of the research show the level of the information activity of the participants of the educational relations. The study revealed meaningful targets for using information and communication technologies to organize and conduct educational activities of the participants of educational relations. The research proved the importance and role of the competent, responsive to innovation and motivated in their professional development as a teacher in raising the quality of the training of specialists. In conclusion we substantiate the objective need of mastering the scientific and teaching staff competencies in the application of modern information and communication technologies to organize and conduct educational activities.

Keywords: communicativeness, competency-based approach, teaching methods and medium, information communicative technologies, teacher training technology

Вводная часть. Глобальность происходящих сегодня информационных перемен очевидна, как очевидна и необходимость пересмотра подходов к образованию в целом. Современное развитие науки, её инновационная направленность требуют творческой интеграции новейших подходов в системе профессиональной подготовки. Информатизация системы профессиональной подготовки в целом – процесс обеспечения сферы образования теорией и практикой разработки и использования новых информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения [2].

По оценке выступлений зарубежных спикеров – участников международного форума «Открытые инновации», прошедшего

в октябре 2015 г.³, широкое применение в образовательной деятельности IT-технологий, междисциплинарность и умение стягивать в свои стены способных обучающихся, талантливых преподавателей-исследователей является тем фундаментом, на котором должны выстраиваться современные университетские модели [1]. Надо понимать, что конкуренция за ресурсы, включая лучших научно-педагогических работников, в ближайшее время будет задавать отечественной системе высшего образования тон её развития.

Современные информационно-коммуникативные технологии способствуют на качественно новом уровне реализовать важнейшую цель высшего образования – удовлетворение потребностей личности

¹ Kh. S. Baychorova is the organizer of the research.

² I. V. Murmanskikh formulates the conclusions and sums up the final results of the collective project.

³ Открытые инновации – 2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.forinnovations.ru> (дата обращения: 23.03.2016).

в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования [15]. Разрабатываемые на их основе педагогические технологии способны обеспечить организацию и проведение преподавателем образовательной деятельности с учётом современных достижений науки, систематического обновления всех аспектов образования. Кроме того, они обеспечивают развитие навыков самостоятельного мышления, глубинных творческих стремлений и способностей обучающихся.

Данные о *методологии и методике исследования*. Рассматривая вопросы широкого применения информационных технологий в образовательной деятельности вуза, Н. Е. Кузнецова делает акцент на инструментальной и операционно-процессуальной сторонах обучения. Она определяет технологизацию обучения как совокупность знаний и процедур создания новых управляемых систем предметного обучения и организацию их целенаправленной, поэтапной и операциональной реализации посредством современных технологий и методов, которые обеспечивают достижение проектируемых результатов [4].

Анализируя возможности современных информационно-коммуникативных средств с позиции целевого подхода в обучении, И. В. Роберт выделяет их влияние на развитие личности обучающегося, подготовку индивида к комфортной жизни в условиях информационного общества:

- развитие мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного, интуитивного, творческого, теоретического видов мышления);
- развитие коммуникативных способностей;
- формирование информационной культуры, умений осуществлять обработку информации [6].

В Военном институте (инженерно-техническом) (далее – институт) учебные занятия дополнены актуальным учебным материалом с учётом направления профессиональной специализации курсантов. Подбор средств обучения соответствует принципам их использования (наглядности, доступности, приоритету правил безопасности и т. д.). Применяются различные средства организации и осуществления образовательной деятельности, в числе которых и информационно-коммуникативные.

Одно из ведущих мест принадлежит электронным носителям информации: обучающим программам, электронным учебникам, электронным пособиям, словарям, средствам компьютерной графики и компьютерного моделирования.

Наша позиция состоит в том, что наиболее эффективными средствами организации и проведения образовательной деятельности являются информационно-коммуникативные, т. к. проведение занятий с их использованием позволяет представлять материалы изучаемых тем в доступной и наглядно-практической форме, облегчает всем участникам образовательных отношений изложение и восприятие изучаемого учебного материала.

В институте во исполнение решения министра обороны Российской Федерации по обеспечению с 01.09.2016 г. функционирования электронной библиотеки Министерства обороны и электронных библиотек в учебных заведениях Минобороны России, а также переходу на обучение по электронным учебникам в библиотеке института для работы с электронными изданиями и работы в Единой электронной библиотеке Министерства обороны Российской Федерации организована установка автоматизированных рабочих мест. За прошедший год научно-педагогический состав института проделал огромную работу по разработке электронных учебных изданий и оцифровке основной учебной литературы института¹.

Процесс обучения в военном вузе носит коммуникативный профессионально ориентированный характер, где одной из важнейших задач процесса профессиональной подготовки курсантов является развитие у них способности к обмену информацией в учебной и военно-профессиональной деятельности, удовлетворение потребностей личности курсантов в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии.

Следует отметить, что среди основных задач командование института выделяет формирование информационных ресурсов всех видов в соответствии с профилем института по всем направлениям военно-профессиональной подготовки и специальностям. Так, библиотечное и информационно-библиографическое обслуживание курсантов и

¹ Протокол заседания Учёного совета ВИ (ИТ) от 20.09.2016 г. – № 2. – 6 с.

профессорско-педагогического состава организовано и систематически проводится посредством современных информационно-коммуникативных технологий¹.

Информационно-коммуникативные средства обеспечивают формирование рабочего поля и решение научно-педагогическими работниками разнообразных обучающих задач. Более того, в современных условиях повышенной заинтересованности курсантов в информационных технологиях подобная организация образовательной деятельности вуза является эффективным приёмом и инструментом обучающего воздействия на них. Добавим, что в течение последних лет наблюдается явный рост влияния современных информационно-коммуникативных средств и сети Интернет на изменение как структуры досуга, так и информационного пространства подростка.

Одной из важнейших задач современного преподавателя, по мнению А. И. Владимирова, становится обучение технологиям быстрого доступа к знаниям, а также синхронизированная доставка обучающимся знаний: то, «что было вчера на сайте, сегодня в учебном материале». Преподаватель должен быть наставником, методистом, ориентирующим обучающихся в информационном потоке, помогающим им усвоить знания, полученные, в том числе, и из сети Интернет; при проведении занятий и проверке результатов обучения ему необходимо интенсивнее применять электронные и мультимедийные продукты, интерактивные методы обучения [1].

В своих работах В. А. Красильникова отмечает, что с развитием информационно-коммуникативных технологий расширились возможности вовлечения личности в поисковую деятельность, раскрытия творческих способностей и поддержки творческой деятельности как обучающихся, так и самого педагога [3]. Таким образом, информационно-коммуникативные средства, применяемые преподавателями в военном вузе, значительно расширяют возможности выполнить профессиональные обязательства, позволяют трансформировать предметное содержание учебной дисциплины в средство личностного и профессионального развития курсантов.

¹ Протокол заседания Учёного совета ВИ (ИТ) от 20.09.2016 г. – № 2. – 6 с.

В институте создаются необходимые условия посредством информационных технологий для оптимального морально-психологического настроя, предполагающие психолого-педагогическую (гуманистически ориентированную) поддержку развития потенциала личности курсантов. В базовую основу организации образовательной деятельности заложены идеи личностно ориентированного подхода, детерминирующие развитие личности курсантов, их познавательные интересы, творческие и интеллектуальные способности.

В Декларации IV Болонского форума, проходившего в мае 2015 г. в Ереване, отмечается, что внедрение в высшую школу личностно ориентированного (студентоцентрированного) подхода открывает возможности для личного развития обучающихся и развития качественного высшего образования [12, с. 65–67].

Задача всестороннего, гармоничного развития личности всегда декларировалась как цель системы образования. По мнению учёных-психологов, именно профессиональная школа должна стать тем социальным институтом, в котором может и должен осуществляться процесс становления высших форм профессионального сознания, позволяющих личности не только осознавать мир профессиональной деятельности, преобразовывать его в соответствии с задачами, возникающими в ходе деятельности, но и изменять структуру и содержание своей профессиональной деятельности, осуществляя тем самым своё собственное развитие [10, с. 238–243].

Сегодня личностно ориентированная организация и проведение образовательной деятельности, основанные на самостоятельном освоении обучающимися под руководством преподавателей значительных объёмов знаний, является безальтернативным вектором развития высшей школы [1]. В условиях развития информационных технологий и новых возможностей образования акцент в обучении переносится на самостоятельную работу обучающихся; возникают новые требования к компетентности преподавателя.

Анализируя исследования ряда учёных [7; 11, с. 36–42; 14], отмечаем, что «выход за рамки процесса обучения едва ли возможен, всё замыкается на познавательных способностях и общая цель – в контексте

рассуждений – представляется не как развитие личности в целом, а личности познающей («самореализация в познании»)» [14].

Результаты исследования. Необходимость включения элементов субъективности обучающихся, творческого развития их личности, формирования у них умения самостоятельно искать учебную информацию по предметам обучения (проявляя при этом активность в познании) находим в следующих ответах: всегда ищут, этому учат и требуют наши преподаватели – 25,6 %; приходится, но не часто, только тогда когда требуют преподаватели – 67,4 % и затруднились ответить 7 %.

На вопрос, что способствует продуктивной работе в процессе поиска учебной информации, 27,8 % респондентов ответили, что преимущественно используют перечень учебной литературы и ресурсов информационно-телекоммуникационной сети Интернет, который предоставляется преподавателями; 66,4 % указали на свои поисково-исследовательские умения; 5,8 % привели другие варианты ответов.

В условиях информационного общества для успешного проектирования своей образовательной деятельности и реализации современных педагогических технологий преподавателю необходимо учитывать тенденции его развития, а также ценностные установки и опыт деятельности обучающихся с целью удовлетворения их образовательных потребностей и интересов. Мы согласны с высказыванием А. И. Владимировича о том, что преподаватель вуза должен обладать не только профессиональными компетенциями в сфере своей профессиональной (предметной) деятельности, но и владеть навыками педагогической коммуникации, дискуссионной и речевой культуры, уметь творчески реализовывать инновационные педагогические технологии, т. е. уметь преподавать [1].

Обучающиеся, оценивая деятельность преподавателей, отдают предпочтение не только их профессионализму и компетентности, но и их коммуникативным компетенциям, способностям «идти в ногу со временем». По оценке Л. В. Красинской, сегодня в обществе «остро осознаётся общественная потребность в компетентном, чувствительном к инновациям и мотивированном в своём профессиональном развитии преподавателе» [13, с. 37–46].

Этот момент, на наш взгляд, весьма характерен. Применение информационных средств не просто повышает иллюстративность при изложении учебного материала, а принципиально изменяет, на наш взгляд, саму информационную среду образовательной деятельности. Именно расширение информационной среды образовательной деятельности можно рассматривать как один из центральных содержательных моментов включения информационно-коммуникативных средств в образование.

Однако, отвечая на вопрос о практике применения информационных технологий для организации образовательной деятельности, 69,5 % респондентов (из числа обучающихся) отмечают, что только некоторые преподаватели применяют информационно-коммуникативные средства обучения; 28,2 % считают, что применяют все; 2,3 % ответили, что никто не применяет.

Вполне естественным выглядит и то, что современные интерактивные формы и методы обучения с применением информационно-коммуникативных средств являются основными в практике у 17,8 % преподавателей и применяются регулярно. Часть профессорско-преподавательского состава (34,7 %) на отдельных занятиях применяют интерактивные формы, используют активные методы (тренинги, деловые игры, проектные работы и ряд других) и проводят занятия посредством информационно-коммуникативных средств. Подчеркнём, что полученные в ходе опроса данные позволяют сделать вывод о том, что в образовательной деятельности вуза преобладают (47,5 %) традиционные словесно-практические методы (рассказ, объяснение, лекция и т. д.) обучения.

Характерно, что интенсивность применения информационных средств в образовательной деятельности также зависит от уровня компетентности преподавателя в сфере инновационных технологий.

Весьма показательным является рассмотрение возможностей применения информационно-коммуникативных средств, а также определения уровня «компьютерной» компетентности преподавателя вуза. Результаты свидетельствуют о том, что не все подготовлены к работе в информационно-образовательной среде.

Так, свой уровень владения современными информационно-коммуникативными средствами преподаватели оценивают как: профессиональный пользователь – 12,3 %; уверенный пользователь – 24,7 %; пользователь ниже среднего – 19,3 %; есть элементарные умения пользования – 38,5 %; не владею – 5,2 %.

При оценке значимости современных информационных технологий в профессиональной деятельности современного преподавателя важно оценить не только их рейтинг в структуре досуга или информационном пространстве, но и охарактеризовать также целевые ориентиры, определяющие содержательные особенности их применения.

С целью уточнения той роли, которую играют информационно-коммуникативные средства в профессиональной деятельности преподавателя, мы выясняли содержательные целевые установки, обуславливающие их применение. Анализ ответов (с выбором нескольких вариантов ответов на данный вопрос) преподавателей показал, что основными целями применения технических средств выступают: «повышение своего образовательного и культурного уровня» – 32,9 %; «реализация творческих способностей» – 58,9 %; «изучение различных программ» – 37,2 %; «не пользуюсь» – 3,1 %. Важно подчеркнуть, что доминирующее место в структуре целей их применения занимают те ориентиры, которые связаны с реализацией профессиональной деятельности («подготовка к занятиям» – 38,4 %; «представление учебного материала» – 20,5 %; «ведение рабочей документации» – 73,8 %). Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что у значительной части преподавателей присутствуют социально-психологические барьеры по применению информационно-коммуникативных средств в своей образовательной деятельности.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что уровень «продвинутости» преподавателя в области информационно-коммуникативных средств принципиально изменяет его отношение к возможностям их применения: «продвинутые» преподаватели рассматривают инновационные технологии обучения не просто как средство для иллюстрации учебного материала, а применяют их именно как средство для развития образовательной деятельности.

Обсуждение результатов. Подчеркивая роль педагога в образовательной деятельности военного вуза, Р. Е. Булат утверждает, что уровень квалификации и профессионального мастерства профессорско-преподавательского состава остаётся ключевым фактором, определяющим качество образования. Он считает, что мотивация, профессиональное самосознание и стремление к самосовершенствованию профессорско-преподавательского состава будут иметь важнейшее значение в решении проблемы повышения качества подготовки специалистов [9, с. 136–139]. Это позволит эффективно решать вопросы обновления форм и методов профессиональной деятельности преподавателей, учитывая тенденции развития информационного общества, интересы и потребности современной молодёжи.

Для эффективной организации процесса повышения квалификации преподавателей в области информационно-коммуникативных технологий важно обратиться к анализу тех причин, которые побуждают преподавателей к прохождению соответствующих курсов. Полученные данные показали, что ведущими мотивами для научно-педагогических работников являются «стремление к саморазвитию» (71,8 %) и «желание организовать образовательную деятельность на современном уровне» (63,3 %). Помимо этого, значимым для них оказался и такой мотив, как «требование руководства» – 19,2 %. Остальные мотивы («желание повысить свой престиж среди обучающихся», «необходимость прохождения аттестации», «желание участвовать в совместных проектах» и др.) отмечают немногие, суммарно их доля составляет 18,7 %.

Заметим, что респонденты (21,7 %) из числа научно-педагогических работников (из тех, кто не проходил обучение, связанное с инновационными технологиями), отметили, что «не знают, как это сделать». Это даёт основание к выводу о том, что наряду с целым комплексом важных проблем, связанных и с мотивацией, и с содержанием самих курсов повышения квалификации преподавателей, часто не поставлена работа по информированию научно-педагогических работников о необходимости прохождения курсов повышения квалификации в области применения информационно-коммуникативных технологий.

Поэтому мы считаем одним из важнейших факторов обеспечения качества образования повышение квалификации преподавателей в области применения современных информационно-коммуникативных технологий в образовательной деятельности вуза. Отметим, что уровень повышения квалификации научно-педагогических работников по этому направлению в основном перешёл с этапа начального освоения компьютерных технологий к этапу изучения методики эффективного применения информационно-коммуникативных средств в профессиональной деятельности [5].

Кроме того, нормативные акты Министерства обороны Российской Федерации указывают на то, что повышение квалификации педагогических работников по профилю педагогической деятельности должно проходить не реже одного раза в три года [15; 16].

В своих научных работах А. И. Владимиров подчёркивает, что от квалификации преподавателя, от человеческих и моральных качеств, общей его культуры и педагогических компетенций во многом зависит качество образовательной деятельности вуза, имидж данного вуза в обществе и государстве [1].

Заключение. В результате нашего исследования мы пришли к выводу, что новые программные продукты, динамично развивающиеся социальные сети вызывают объективную потребность в развитии самого преподавателя. В условиях активного внедрения современных информационных технологий в образовательную деятельность военного вуза объективной потребностью является овладение преподавателями компетенциями в области применения современных информационно-коммуникативных средств.

Анализ роли преподавателя военного вуза в повышении эффективности информационно-образовательной среды показал, что:

– при разработке профессиональных стандартов для педагогических работников необходимо предусмотреть требования по их информационно-технологической компетентности, а при избрании по конкурсу на замещение должностей педагогических работников на учёных советах вузов и дальнейшем трудоустройстве оценивать их информационно-коммуникативные компетентности;

– применение современных информационно-коммуникативных технологий способствует реализации исследовательских, проблемных, поисковых методов, обеспечению самоопределения личности курсантов и созданию благоприятных условий для их самореализации;

– учебный материал целесообразно представлять с учётом актуальной для современного поколения обучающихся модели информационного поведения, в котором существенный акцент в сфере коммуникации (в учебной и военно-профессиональной) делается на использовании современных информационно-коммуникативных средств;

– уровень готовности педагогов к применению современных информационно-коммуникативных технологий в образовательной деятельности требует значительного развития на основе повышения их квалификации;

– применение современных информационно-коммуникативных технологий должно сопровождаться своевременным внедрением в образовательную деятельность новых методов и форм обучения;

– перенос акцента с обучающей деятельности преподавателя на активизацию познавательной деятельности курсанта возможен посредством разработки и внедрения педагогических методик, основанных на повышении эффективности применения информационно-коммуникативных средств.

Список литературы

1. Владимиров А. И. О профессорско-преподавательском составе технических вузов – центральном звене в подготовке инженерных кадров. М.: Недра, 2016. 111 с.
2. Галичкина Е. Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале компьютерных конференций): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Астрахань, 2001. 212 с.
3. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб. пособие. М.: Дом педагогики, 2006. 231 с.
4. Кузнецова Н. Е. Педагогические технологии в предметном обучении: лекции. СПб.: Образование, 1995. 50 с.

5. Потапова Р. К. Новые информационные технологии и лингвистика. М., 2002. 575 с.
6. Роберт И. В. Современные информационные технологии: дидактические проблемы, перспективы использования. М.: ИИО РАО, 2010. 140 с.
7. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М., 2000. 112 с.

Источники

8. Аккредитация в образовании [Электронный ресурс]. 2016. № 1. Режим доступа: http://www.akvobr.ru/forum_tehnologii_otkritie_innovatsii_2015.html (дата обращения: 04.04.2016).
9. Булат Р. Е. Документационное обеспечение деятельности коллектива университета в системе управления качеством образования // Инженерное образование. 2007. № 4.
10. Булат Р. Е., Кадуцкая Л. А. Личностное развитие обучающихся как цель управления качеством профессионального образования // Науч. ведомости Белгородского гос. нац. исслед. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. 2013. № 13.
11. Булат Р. Е., Шадрин Е. Ю. Актуальные вопросы управления качеством личностно ориентированного профессионального образования // Инженерное образование. 2010. № 6.
12. Декларация участников IV Форума по вопросам политики Болонского процесса (Ереван, 14–15 мая 2015 г.) // Высшее образование в России. 2015. № 10.
13. Красинская Л. В. Преподаватель высшей школы: каким ему быть? // Высшее образование в России. 2015. № 1.
14. Лещинский В. И. Личностно ориентированное (Россия) и гуманистически-ориентированное (США) образование: опыт сравнительного анализа [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=339 (дата обращения: 02.03.2016).
15. Приказ министра обороны РФ от 15.09.2014 г. № 670 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29.12.2012 г. 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Рос. газ. 2014. 30 дек.
16. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Рос. газ. 2012. 31 дек.

References

1. Vladimirov A. I. O professorsko-prepodavatel'skom sostave tekhnicheskikh vuzov – tsentral'nom zvene v podgotovke inzhenernykh kadrov. M.: Nedra, 2016. 111 s.
2. Galichkina E. N. Spetsifika komp'yuternogo diskursa na angliiskom i russkom yazykakh (na materiale komp'yuternykh konferentsii): dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.20. Astrakhan', 2001. 212 s.
3. Krasil'nikova V. A. Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii: ucheb. posobie. M.: Dom pedagogiki, 2006. 231 s.
4. Kuznetsova N. E. Pedagogicheskie tekhnologii v predmetnom obuchenii: lektzii. SPb.: Obrazovanie, 1995. 50 s.
5. Potapova R. K. Novye informatsionnye tekhnologii i lingvistika. M., 2002. 575 s.
6. Robert I. V. Sovremennye informatsionnye tekhnologii: didakticheskie problemy, perspektivy ispol'zovaniya. M.: IIO RAO, 2010. 140 s.
7. Yakimanskaya I. S. Lichnostno orientirovannoe obuchenie v sovremennoi shkole. M., 2000. 112 s.

Istochniki

8. Akkreditatsiya v obrazovanii [Elektronnyi resurs]. 2016. № 1. Rezhim dostupa: http://www.akvobr.ru/forum_tehnologii_otkritie_innovatsii_2015.html (data obrashcheniya: 04.04.2016).
9. Bulat R. E. Dokumentatsionnoe obespechenie deyatelnosti kollektiva universiteta v sisteme upravleniya kachestvom obrazovaniya // Inzhenernoe obrazovanie. 2007. № 4.
10. Bulat R. E., Kadutskaya L. A. Lichnostnoe razvitie obuchayushchikhsya kak tsel' upravleniya kachestvom professional'nogo obrazovaniya // Nauch. ведомости Belgorodskogo gos. nats. issled. un-ta. Ser. Gumanitarnye nauki. 2013. № 13.
11. Bulat R. E., Shadrina E. Yu. Aktual'nye voprosy upravleniya kachestvom lichnostno orientirovannogo professional'nogo obrazovaniya // Inzhenernoe obrazovanie. 2010. № 6.
12. Deklaratsiya uchastnikov IV Forumа po voprosam politiki Bolonskogo protsessа (Erevan, 14–15 maya 2015 g.) // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2015. № 10.
13. Krasinskaya L. V. Prepodavatel' vysshei shkoly: kakim emu byt'? // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2015. № 1.

14. Leshchinskii V. I. Lichnostno orientirovannoe (Rossiya) i gumanisticheskii-orientirovannoe (SShA) obrazovanie: opyt sravnitel'nogo analiza [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=339 (data obrashcheniya: 02.03.2016).

15. Prikaz ministra oborony RF ot 15.09.2014 g. № 670 «O merakh po realizatsii otdel'nykh polozhenii stat'i 81 Federal'nogo zakona ot 29.12.2012 g. 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii"» // Ros. gaz. 2014. 30 dek.

16. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» // Ros. gaz. 2012. 31 dek.

Библиографическое описание статьи

Байчорова Х. С., Мурманских И. В. Преподаватель вуза в информационно-образовательной среде // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 5. С. 39–47. (Сер. Педагогические науки). DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-39-47.

Reference to the article

Baychorova Kh. S., Murmanskikh I. V. Higher School Lecturer in Information Educational Environment // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2016. Vol. 11, No. 5. PP. 39–47. DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-39-47.

Статья поступила в редакцию 15.06.2016

УДК 373(091)

DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-48-52

Татьяна Константиновна Клименко,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: klimenko_tk@mail.ru

Ольга Юрьевна Левченко,
доктор педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: levchenkozip@mail.ru

Подготовка учителей иностранного языка в ретроспективе развития педагогического образования (XIX – начало XX века)

Обращение авторов статьи к истории профессиональной подготовки учителей иностранного языка в России имеет несомненную актуальность, т. к. способствует воссозданию исторической ретроспективы общероссийской образовательной системы в целом. Опираясь на изученные исторические документы и историко-педагогические работы, авторы доказывают, что подготовка учителей иностранных языков в XIX – начале XX века была вариативной и осуществлялась в различных типах учебных заведений (учительские семинарии, институты, гимназии и т. д.). Нехватка учителей иностранных языков обусловила практику привлечения к преподаванию иностранцев, часто не имевших должной профессиональной подготовки. Иностранцы, пожелавшие заниматься преподаванием иностранных языков, были обязаны пройти специальные испытания. В статье показано, что вопросы подготовки учителей иностранного языка неоднократно привлекали внимание общественности и обсуждались на различных научно-педагогических мероприятиях. Повышение уровня профессиональной компетенции осуществлялось за счёт языковых стажировок за границей, педагогических обществ, курсов и самообразования. В качестве примера авторы приводят сведения о деятельности отделения новых языков, созданного при Московском университете. Вопросы, касающиеся организации иноязычного образования, обсуждались на педагогических съездах, что способствовало совершенствованию профессионального мастерства и обмену положительным опытом. Всестороннее изучение и творческое использование накопленного исторического опыта представляется значимым в контексте модернизации отечественного иноязычного образования на современном этапе.

Ключевые слова: история педагогического образования, иностранные языки

Tatiana K. Klimenko,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: klimenko_tk@mail.ru

Olga Yu. Levchenko,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: levchenkozip@mail.ru

Preparation of Foreign Language Teachers in a Retrospective of the Development of Pedagogical Education (the XIX – Early XX Centuries)

Contacting authors of the article to the history of professional training of foreign language teachers in Russia has indisputable relevance, since it contributes to the rebuilding of historical retrospective of Russian educational system as a whole. Based on the study of historical documents and historical and pedagogical works, the authors prove that the preparation of foreign languages teachers in the XIX – early XX centuries was elective and was conducted in different types of educational institutions (teacher's seminaries, institutes, gymnasiums, etc.). The shortage of foreign language teachers caused the practice of involving to teaching the foreigners some of which didn't have the proper vocational training. The foreigners who wished to be engaged

in teaching of foreign languages were obliged to undergo the special tests. The article shows that the issues of training of foreign language teachers have repeatedly attracted public attention and have been discussed in various scientific and pedagogical meetings. The increasing of the level of professional competence was carried out at the expense of language training abroad, congresses, courses, and self-education. As an example, the authors present information about the activity of the department of modern languages, created at Moscow University. The issues concerning the organization of foreign language education were discussed at the pedagogical congresses and it is promoted the improvement of professional skills and exchange of positive experience. Comprehensive study and creative use of the accumulated historical experience seems to be significant in the context of modernization of the national foreign language education at the modern stage.

Keywords: history of pedagogical education, foreign languages

Введение. Обращение к истории отечественного педагогического образования имеет несомненную актуальность, т. к. оно прошло долгий и славный путь, требующий всестороннего изучения и научного описания. История подготовки педагогических кадров является важным звеном в воссоздании исторической ретроспективы общероссийской образовательной системы в целом. Ф. Л. Ратнер и М. В. Нефёдова справедливо называют систему подготовки педагогических кадров «стержнем» в процессе модернизации, подчёркивая при этом важность учёта исторического опыта [8, с. 189]. Несмотря на интерес исследователей, проявленный к истории кадрового обеспечения иноязычного образования (А. А. Миролубов, С. М. Никонова, Ф. Л. Ратнер), остаются аспекты, требующие своего дальнейшего изучения.

Методы и методика исследования. Анализ архивных материалов, государственных нормативных документов, историко-педагогических исследований, касающихся рассматриваемого периода, показал, что подготовка учительских кадров в досоветский период была достаточно вариативной и осуществлялась не только в специальных профессионально-педагогических учебных заведениях, в числе которых учительские семинарии, институты, второклассные учительские школы, но и в общеобразовательных – гимназиях, высших женских курсах, женских епархиальных училищах и т. д. Проблема подготовки учителей иностранных языков на государственном уровне начинает решаться с 60-х гг. XIX в., что было обусловлено как повышением статуса данной учебной дисциплины, так и расширением сети образовательных учреждений, сопровождавшейся повышением потребности в учителях.

Результаты исследования. Сведения о нехватке учителей иностранных языков содержатся в работе известного отечественного историка С. М. Соловьёва, который приводит объявления Морского кадетского корпуса, напечатанные в 1764 г. в газете «Ведомости» об имеющихся вакансиях: «Датского языка учитель – 1, шведского языка учитель – 1, подмастерьев немецкого, французского, английского, датского и шведского языков – к каждому языку по одному, переводчиков – 2» [9]. Следует отметить, что существовала потребность и в учителях древних языков, особенно усилившаяся в период реформы Д. А. Толстого, отдававшей приоритет классицизму. Анализируя потенциальные возможности существовавших в тот период учебных заведений, А. А. Мусин-Пушкин отмечает, что университеты таких учителей подготовить не могли, это не входило в их задачи, т. к. они «имеют в виду интересы науки, а не педагогические» [3, с. 100].

Широкое распространение имела практика привлечения к преподаванию иностранных языков иностранцев, не всегда имевших должную профессиональную подготовку. В этой связи можно сослаться на В. Я. Стоюнина, который в своей статье «По поводу преобразования реальных гимназий» писал: «...пока существуют у нас учителя-иностранцы, худо или совсем не знающие по-русски, до тех пор нельзя и думать о педагогическом значении иностранных языков в наших школах» [11, с. 78].

Имевшиеся нарекания к педагогической деятельности учителей-иностранцев послужили причиной принятия в 1757 г. распоряжения о проведении специальных испытаний. Лица, успешно выдержавшие их, получали аттестаты, дававшие право содержать школы и обучать в частных

домах. В противном случае, иностранцы, содержавшие школу без получения на это установленных документов, высылались за границу, а лица, нанимавшие для домашнего обучения иностранных учителей без аттестатов, подвергались штрафу в размере 100 р. [2].

Следует отметить, что в досоветский период вопросы, касающиеся подготовки учителей и повышения их профессиональной квалификации, выступали не только частью государственной образовательной политики, но и являлись предметом активного обсуждения в общественных кругах. О важности профессиональной подготовки учителя иностранного языка писал Н. Х. Вессель. Он считал, что преподавание латинского и греческого языков будет успешным только в том случае, если оно ведётся хорошими, опытными преподавателями, владеющими родным языком учеников, «практически и основательно знающими его теоретически, в противном же случае обучение этим главным центральным предметам может иметь только вредное, притупляющее влияние на учеников, составляет для них сущее мучение и, следовательно, может испортить весь общеобразовательный гимназический учебный курс» [1, с. 304].

В 1867 г. был учреждён Императорский историко-филологический институт, осуществлявший подготовку учителей древних и русского языков, словесности и истории для средних учебных заведений ведомства Министерства народного просвещения. В институт принимались выпускники классических гимназий и философских классов духовных семинарий, успешно выдержавшие проверочные испытания по древним и русскому языкам. Подготовка учителей древних языков осуществлялась и в открытой в 1873 г. Русской филологической семинарии при Лейпцигском университете, просуществовавшей до 1888 г. [3]. В 1911 г. в Москве на средства промышленника П. Г. Шелапутина было открыто высшее педагогическое учебное заведение для подготовки учителей средней школы, одно из отделений которого готовило учителей древних языков.

По имеющимся данным, подготовка учителей новых языков в России началась позднее, чем древних языков. В. В. Григорьев приводит сведения об учреждении в 1846 г. при Санкт-Петербургском универси-

тете семинарии, в которой получали профессиональное образование желающие преподавать иностранные языки. В ней был установлен двухлетний курс обучения, по окончании которого стипендиаты для совершенствования языковых навыков командировались за границу. Для подготовки учительниц французского языка при Николаевском сиротском институте был организован французский класс с двухлетним курсом [2].

В 1889 г. в Санкт-Петербурге были открыты женские курсы новых языков М. М. Бобрищевой-Пушкиной. В 1914 г. они были преобразованы в «Частные педагогические курсы новых языков» С. М. Бобрищевой-Пушкиной, а их выпускницы получили право преподавания во всех средних учебных заведениях Министерства народного просвещения.

С 1891 г. начало свою деятельность частное учебное заведение, имевшее название «Женские курсы новых языков, музыки и живописи М. А. Лохвицкой-Скалон», выпускницы которого дополнили ряды учителей иностранных языков [4]. Кроме перечисленных действовали также Демидовские курсы учительниц новых языков и курсы Форсман и Бетжак. Определённым вкладом в решение кадровой проблемы являлось привлечение для новых языков выпускниц гимназий, окончивших восьмой педагогический класс.

Вопросы, касающиеся подготовки учителей иностранных языков, становились предметом обсуждения на различных научно-педагогических мероприятиях, в частности, на заседаниях комиссий, обсуждавших проводимые реформы средней школы России на рубеже XIX–XX вв. Выступая на одном из них, попечитель Казанского учебного округа М. М. Алексеенко подчеркнул значимость высшего филологического образования для преподавателей французского и немецкого языков. «Подготовка для преподавания иностранных языков должна происходить на романо-германском отделении историко-филологического факультета или на особых курсах, если такого отделения не имеется в университете, одновременно с этим должна происходить и теоретическая педагогическая подготовка путём изучения соответствующих предметов, а для усовершенствования в языке желательнее давать таким лицам заграничные командировки», – заявил он [10, с. 100].

Другим вариантом решения кадровой политики М. М. Алексеенко назвал привлечение к преподаванию новых языков лиц с университетским образованием, но не окончивших романо-германское отделение, преподавателей древних языков и других предметов. Такие кандидаты должны были выдержать «особое испытание», получить заграничную командировку на один год с вознаграждением 1200 р. и на основании предоставленного отчёта и после удовлетворительных пробных уроков они допускались к преподаванию.

Повышению профессиональной компетенции учителей иностранных языков способствовали языковые стажировки и обучение на курсах в стране изучаемого языка. В решение данной задачи вносили вклад и педагогические съезды, направленные на развитие педагогической мысли, консолидацию учительства, совершенствование профессионального мастерства и обмен положительным опытом. По имеющимся сведениям, первый Всероссийский съезд преподавателей древних языков состоялся 28–31 декабря 1911 г. в Санкт-Петербурге и был весьма представительным по количеству участников.

Развитию отечественной методики преподавания иностранных языков способствовала и деятельность педагогических обществ, одно из которых было создано при Императорском Московском университете. В отчёте о деятельности общества за 1899–1900 учебный год сообщается об открытии отделения преподавателей новых языков под председательством профессора М. М. Покровского. На организационном заседании, состоявшемся 12 декабря 1899 г., заместителями («товарищами») председателя избраны К. К. Иогансон, руководивший секцией немецкого языка, и Ф. Б. Ланн, возглавивший секцию французского языка [5].

В следующем 1900–1901 учебном году программа была составлена с учётом двух направлений – практически-педагогического и научного, чему находим подтверждение в следующем: «Практически-педагогический отдел. 1. Методика. 2. Собираение сведений о постановке иностранных языков в России и за границей. 3. Содействие в подготовке лицам, посвящающим себя педагогической деятельности в качестве преподавателей новых языков. 4. Составление

списка иностранных авторов, подходящих для классного и домашнего чтения и издание их. Научный отдел. 1. Историческая грамматика. 2. Литература. 3. Печатание кратких известий о деятельности отделения. 4. Сношения с обществами преподавателей новых языков за границей» [6, с. 95].

Из выступлений на заседаниях общества в 1902–1903 учебном году заслуживает внимания доклад А. Л. Турнье, в котором он поделился своим опытом организации франко-русской переписки («корреспонденции») в Московском коммерческом училище на Остоженке, 50 учеников которого переписывались с 50 французскими учащимися. В течение 4 месяцев было получено 256 писем, 754 открытых письма, 40 альбомов и фотографий. Письма отличались по своему содержанию, в них рассматривались вопросы, касающиеся литературы, истории, географии, археологии, путешествий, торговли, нравов, обычаев, театра, музыки. При этом подчёркивалось, что вопросы, связанные с политикой и религией, не подлежали обсуждению [7, с. 107]. Нельзя не отметить и роль педагогической периодики в повышении профессиональной компетенции учителей иностранных языков.

Развитие педагогического образования в Забайкалье началось в XIX в. с открытием учительских семинарий и епархиального училища, однако, они не были ориентированы на подготовку учителей иностранных языков. Первой попыткой подготовки учителей новых языков стали организованные в 1918 г. двухгодичные летние курсы.

Выводы. Итак, формирование кадрового потенциала иноязычного образования имеет исключительное значение, т. к. от уровня и качества общенаучной, психолого-педагогической, методической и языковой подготовки учителя в решающей степени зависит успешность образовательной деятельности. Проблема нехватки преподавателей древних и новых языков длительное время оставалась актуальной, и для её решения на государственном уровне предлагались различные меры, создавались институты, организовывались языковые курсы. Повышение уровня профессиональной компетенции учителей иностранных языков осуществлялось за счёт языковых стажировок за границей, педагогических обществ,

съездов, курсов, педагогических музеев и самообразования. Для решения современных проблем педагогического образования значимым представляется всестороннее изучение и творческое использование накопленного исторического опыта.

Список литературы

1. Вессель Н. Х. Очерки об общем образовании и системе народного образования в России / сост. В. Я. Струминский. М.: Учпедгиз, 1959. 318 с.
2. Григорьев В. В. Исторический очерк русской школы. М.: Тип. А. И. Мамонтова, 1900. 587 с.
3. Мусин-Пушкин А. А. Среднеобразовательная школа в России и её значение. Петроград, 1915. 163 с.
4. Никонова С. М. У истоков советской методики обучения иностранным языкам. М.: Высш. шк., 1969. 105 с.
5. Отчёт о деятельности Педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете, за 1899–1900 год. М., 1901. 181 с.
6. Отчёт о деятельности Педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете, за 1900–1901 год. М., 1902. 244 с.
7. Отчёт о деятельности Педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете, за 1902–1903 год. М., 1904. 227 с.
8. Ратнер Ф. Л., Нефёдова М. В. Становление и развитие системы педагогического образования в Императорском Казанском университете // Образование и саморазвитие. 2012. № 5. С. 189–195.
9. Соловьёв С. М. История России с древнейших времён [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.spsl.nsc.ru.htm> (дата обращения: 28.04.2016).
10. Степанов С. Обзорение проектов реформы средней школы в России, преимущественно в последнее шестилетие (1899–1905 гг.) // Журн. М-ва народного просвещения. 1907. С. 73–122.
11. Стоюнин В. Я. Избранные педагогические сочинения / сост. Г. Г. Савенок. М.: Педагогика, 1991. 368 с.

References

1. Vessel' N. Kh. Ocherki ob obshchem obrazovanii i sisteme narodnogo obrazovaniya v Rossii / sost. V. Ya. Struminskii. M.: Uchpedgiz, 1959. 318 s.
2. Grigor'ev V. V. Istoricheskii ocherk russkoi shkoly. M.: Tip. A. I. Mamontova, 1900. 587 s.
3. Musin-Pushkin A. A. Sredneobrazovatel'naya shkola v Rossii i ee znachenie. Petrograd, 1915. 163 s.
4. Nikonova S. M. U istokov sovetskoj metodiki obucheniya inostrannym yazykam. M.: Vyssh. shk., 1969. 105 s.
5. Otchet o deyatel'nosti Pedagogicheskogo obshchestva, sostoyashchego pri Imperatorskom Moskovskom universitete, za 1899–1900 god. M., 1901. 181 s.
6. Otchet o deyatel'nosti Pedagogicheskogo obshchestva, sostoyashchego pri Imperatorskom Moskovskom universitete, za 1900–1901 god. M., 1902. 244 s.
7. Otchet o deyatel'nosti Pedagogicheskogo obshchestva, sostoyashchego pri Imperatorskom Moskovskom universitete, za 1902–1903 god. M., 1904. 227 s.
8. Ratner F. L., Nefedova M. V. Stanovlenie i razvitie sistemy pedagogicheskogo obrazovaniya v Imperatorskom Kazanskom universitete // Obrazovanie i samorazvitie. 2012. № 5. S. 189–195.
9. Solov'ev S. M. Istoriya Rossii s drevneishikh vremen [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.spsl.nsc.ru.htm> (data obrashcheniya: 28.04.2016).
10. Stepanov S. Obozrenie proektov reformy srednei shkoly v Rossii, preimushchestvenno v poslednee shestiletie (1899–1905 gg.) // Zhurn. M-va narodnogo prosveshcheniya. 1907. S. 73–122.
11. Stoyunin V. Ya. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya / sost. G. G. Savenok. M.: Pedagogika, 1991. 368 s.

Библиографическое описание статьи

Клименко Т. К., Левченко О. Ю. Подготовка учителей иностранного языка в ретроспективе развития педагогического образования (XIX – начало XX века) // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 5. С. 48–52. (Сер. Педагогические науки). DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-48-52.

Reference to the article

Klimenko T. K., Levchenko O. Yu. Preparation of Foreign Language Teachers in a Retrospective of the Development of Pedagogical Education (the XIX – Early XX Centuries) // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. Series Pedagogical Sciences. 2016. Vol. 11, No. 5. PP. 48–52. DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-48-52.

Статья поступила в редакцию 15.05.2016

Татьяна Сергеевна Лыскова,
старший преподаватель,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: sencha_79@mail.ru

Управление самостоятельной деятельностью будущих педагогов дошкольного образования

Вопрос организации самостоятельной деятельности в вузе не является абсолютно новым, он достаточно изучен, однако в свете изменений в современном высшем образовании, связанных со вступлением России в Болонский процесс, который ориентирован на постепенный переход на самостоятельное образование в вузе, а также изменений, произошедших в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, необходим пересмотр подходов к управлению самостоятельной деятельностью студентов. В статье рассматривается сущность понятия «самостоятельная деятельность» на уровне студент – преподаватель, раскрываются проблемы организации самостоятельной деятельности будущих педагогов дошкольного образования. Автор статьи обращается к рассмотрению новых форм организации самостоятельной деятельности, одной из которых являются учебно-профессиональные задачи. В статье обоснованы принципы организации самостоятельной деятельности на примере учебно-профессиональной задачи, предложены материалы практической работы в области организации самостоятельной деятельности при изучении дисциплины «Практикум по развитию математических представлений у детей дошкольного возраста». По результатам исследования выделены достоинства учебно-профессиональных задач, позволяющие оптимизировать самостоятельную деятельность студентов. Автором представлен разработанный индивидуальный оценочный лист, описан опыт его использования в образовательном процессе.

Ключевые слова: высшее образование, самостоятельная деятельность студента, учебно-профессиональная задача

Tatiana S. Lysikova,
Senior Lecturer Chair,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: sencha_79@mail.ru

Self-Activity Managing of the Future Pre-School Education Teachers

The issue of organization of independent activity of the university is not completely new and well understood, but in the light of changes in the contemporary higher education related to Russia's accession to the Bologna process, which is aimed at a gradual transition to self-education in higher school, as well as changes in the Federal Government educational standards of higher education it is necessary to revise approaches to the management of independent students' activity. The article deals with the essence of "self-activity" concept at the student-teacher level, reveals the problems of organization of the future pre-school education teachers' independent activity. The author refers to the consideration of new forms of the independent activity organization, one of which is educational and professional goals. The organization of independent activity principles on an example of educational and professional objectives are substantiated, the materials of practical work in the field of self-employment while studying "Workshop on the development of mathematical concepts in preschool children" discipline are proposed in the article. The study highlighted the dignity of educational and professional objectives to optimize the advantages of students' independent activity. The author presents the developed individual evaluation sheet, describes the experience of its use in the educational process.

Keywords: higher education, students' independent activity, educational and professional task

Вводная часть. Получение образования в современной высшей школе является процессом, главным образом, ориентированным на самостоятельную деятельность студентов, что связано с изменением роли преподавателя в образовательном процессе вуза. Если раньше педагог вуза был главным носителем знаний и управлял их усвоением, то на сегодняшний день преподаватель является помощником в организации процесса рационального поиска, переработки, осмысления и осознанного применения приобретённых теоретических знаний в собственной профессиональной деятельности. Современному преподавателю необходимо управлять самостоятельной учебно-познавательной деятельностью студентов.

Данные о методологии и методике исследования. Понятие «самостоятельная деятельность» многоаспектно и многогранно, его необходимо рассматривать с двух позиций: преподавателя и студента [2]. Взяв за основу позицию преподавателя, мы вслед за учёными склоняемся к определению данного термина как системы педагогических условий, обеспечивающих подготовку студентов к самообразованию, повышению учебно-профессиональной мотивации и активности (В. Граф, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис, С. И. Зиновьев, Т. Е. Климова, Т. Д. Марцинковская, И. Г. Копотюк, Э. М. Мамбетакунуов). Рассматривая особенности самостоятельной деятельности с позиций студента, мы будем определять её как самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний и использование этих знаний для решения учебно-профессиональных задач (С. И. Архангельский) и, что немаловажно, как фактор развития личности студента (А. В. Брушлинский, А. А. Телегин, Л. М. Фридман, А. А. Вербицкий, И. П. Подласый, М. Н. Скаткин и др.). Результатом самостоятельной деятельности студентов должно стать «интегральное свойство личности, берущее начало в активности и развивающееся в различных видах деятельности» [8, с. 54] – самостоятельность.

Формирование и развитие самостоятельности в вузе невозможно без последовательной, повседневной и планомерной работы, однако практика показывает, что низкий уровень мотивации, недостаточный уровень теоретических знаний не позво-

ляют будущим педагогам дошкольного образования рационально организовывать свой учебный труд, т. е. планировать время и осуществлять самоконтроль. Не менее важным элементом самостоятельной деятельности является умение в области поиска информации. Априори в высшие учебные заведения поступают люди, готовые к сознательному приобретению знаний [7, с. 418], но практика свидетельствует, что далеко не все студенты готовы к самостоятельной деятельности. Мы столкнулись с проблемой выбора студентами в качестве основного источника информации материалов Интернета, большинство из которых достаточно сомнительного качества. Кроме того, следует отметить, что обучающиеся не владеют техникой конспектирования, не понимают необходимости ссылаться на использованные литературные источники, с большим трудом готовят устные доклады.

Результаты исследования. Обозначенные проблемы побудили нас к пересмотру организации самостоятельной деятельности студентов, которая заключалась в выделении теоретических вопросов, выносимых на обсуждение, заданий для индивидуального выполнения и подборе литературных источников, необходимых для выполнения заданий. Несмотря на небольшую наполняемость студенческих групп, опросить в аудитории всех студентов не представлялось возможным, индивидуальные задания, как правило, сдавались на зачёт или экзамен и не соответствовали требованиям преподавателя. В результате знания студентов носят фрагментарный характер, умения в области самоконтроля и самооценки находятся на очень низком уровне, отсутствует инициатива и творческая самостоятельность. Актуализируется проблема выбора формы организации самостоятельной деятельности, которая позволяет контролировать каждый шаг в выполнении работы студента, регламентировать выполнение заданий и в то же время обеспечивает достаточное пространство для инициативы, творчества и рефлексии. На наш взгляд, перспективной формой организации самостоятельной деятельности будущих педагогов дошкольного образования является учебно-профессиональная задача, которую В. А. Козырев, Н. Ф. Родионова, А. П. Тряпицына рассматривают как единицу содержания подготовки будущего

педагога [6]. При разработке учебно-профессиональных задач (УПЗ) в рамках дисциплины «Практикум по развитию математических представлений у детей дошкольного возраста» придерживаемся следующих принципов организации самостоятельной деятельности студентов: целеустремлённость, сознательная активность в поисках более совершенных способов овладения знаниями, умениями и навыками к самостоятельному творческому мышлению; системность и последовательность в работе; сочетание высокой требовательности к студентам с необходимой помощью; индивидуальный подход к студентам [2, с. 167–168]; принцип продуктивности и прочности обучения [7, с. 419].

Учебно-профессиональные задачи формулируются педагогом в соответствии с определённой структурой и могут подразделяться на различные виды в зависимости от классификации самостоятельной деятельности «по главным звеньям учебного процесса и дидактическим целям: по приобретению новых знаний, по образованию умений и навыков деятельности, по применению знаний, на повторение и проверку знаний, умений и навыков» [9, с. 116]. В соответствии с преобладающим видом самостоятельной деятельности студентов мы используем информационно-методологические, продуктивные и творческие учебно-профессиональные задачи [1; 3; 4].

Рассмотрим пример продуктивной УПЗ по теме «Взаимодействие дошкольных образовательных организаций с родителями в логико-математическом развитии дошкольников»:

I. Обобщённая формулировка задачи

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в современных социокультурных условиях обуславливает актуализацию взаимодействия между семьёй как малой социальной группой и дошкольной образовательной организацией (ДОО) как общественной образовательной структурой. Выстраивание отношений взаимодействия выступает в качестве фактора развития отдельных участников образовательного процесса и системы в целом, достижения наибольшей результативности деятельности. Анализ педагогической практики показывает необходимость улучшения качества дошкольного образования и ком-

петентности участников образовательного процесса посредством организации эффективного взаимодействия в едином информационно-образовательном пространстве как залога соблюдения единых требований к центральному участнику образовательного процесса – ребёнку [10].

Вопросы взаимодействия воспитателя и родителей в разное время рассматривались Е. С. Евдокимовой, Т. В. Кротовой, Е. А. Кудрявцевой, О. Л. Зверевой, Н. В. Додокиной, Т. Ф. Бабыкиной и другими на примере различных образовательных областей, в том числе, логико-математического развития дошкольников. В настоящее время дошкольные образовательные организации должны оказывать помощь родителям в развитии математических способностей детей дошкольного возраста, а родители – знакомиться с содержанием математического образования, используемыми методами и технологиями, которые применяются в процессе формирования математических представлений дошкольников.

Многие родители испытывают определённые трудности во взаимодействии со своими детьми, потому что не знают, как организовать занятия, игры и общение с ними. Сотрудничество семьи и педагогов детского сада позволяет вовлечь родителей в процесс математического развития, сделать его гибким и дифференцированным.

II. Ключевое задание

Учитывая основные положения «Закона об образовании Российской Федерации» и Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, обоснуйте актуальность обозначенной проблемы, проанализируйте доступные источники информации по вопросу взаимодействия между ДОО и родителями в области математического развития (целей, задач, содержания, методов и средств образования, форм сотрудничества). Дайте описание результатов Вашего исследования в форме медиатекста для сайта детского сада, интерактивной папки лэпбука, разработки конспекта мастер-класса с участием родителей, программы родительского клуба по развитию математических способностей и др.

III. Контекст решения задачи (на выбор)

1. Вы – воспитатель средней группы, Вам необходимо организовать продуктив-

ное взаимодействие с родителями дошкольников. Продумайте форму взаимодействия, запланируйте встречи с родителями, подумайте, какие вопросы математического развития будете обсуждать, приготовьте конспект выбранной формы взаимодействия.

2. Вы – молодой педагог детского сада, занимающегося инновационной деятельностью, Вам поручили подготовить медиатекст на сайт детского сада для родителей в области математического развития детей. Подумайте, какую информацию можно разместить, как обеспечить обратную связь с родителями, чтобы оценить продуктивность ваших усилий.

3. Вы – воспитатель старшей группы, подумайте, как можно организовать обратную связь с родителями в области математического развития (изготовление лэпбуков; папок-передвижек – «Игры на кухне», «В свободную минутку», «По дороге в детский сад», «Домашняя игротека»; родительская почта; родительские «уголки»; выпуск стенгазет и т. д.).

IV. Задания, которые приведут к решению

1. Ответьте на вопрос: «Почему воспитатель должен организовывать взаимодействие с родителями, каким может быть это взаимодействие?», – изучив следующие нормативные документы:

- Закон об образовании Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii> (дата обращения 24.04.2016).

- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.firo.ru> (дата обращения: 28.03.2016).

2. Осмыслите содержание задачи. Обратите внимание на то, в виде какого «продукта» можно представить решение задачи, выберите наиболее приемлемый для Вас.

3. Обратитесь к учебнику (Гогоберидзе А. Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. СПб.: Питер, 2014. 464 с.), выделите этапы организации взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации, подумайте, на каком из этапов можно бу-

дет использовать Ваш «продукт», обратите внимание на научный уровень излагаемой информации.

4. Используя доступные ресурсы, соберите информацию о том, как решают задачу взаимодействия семьи и ДОО в области математического развития педагоги в других детских садах, обратите внимание на научный уровень излагаемой информации. Воспользуйтесь следующей литературой:

- Бабынина Т. Ф., Гильманова Л. В. Взаимодействие воспитателей с родителями и сотрудниками образовательного учреждения: курс лекций по профессиональному модулю для студентов СПО отделения дошкольного образования. Казань: РИЦ, 2014. 112 с.

- Доронова Т. Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями: пособие для работников ДОУ. М., 2002. 120 с.

- Статьи в журналах «Современный детский сад», «Обруч», «Дошкольное воспитание» и др.

- Публикации в электронных источниках; информация на сайтах: tavika.ru, dohcolonos.ru и др.

5. Подготовьтесь к защите своего «продукта», сформулируйте вопросы по теме своего «мини-исследования» для студенческой группы.

V. Критерии оценки

1. «Продукт» выполнен в форме, приемлемой для дальнейшего применения в профессиональной деятельности в области математического развития дошкольников.

2. Выступающий свободно ориентируется в нормативных документах, представляет, на каком этапе организации взаимодействия семьи и детского сада в области математического развития может быть использован полученный «продукт».

3. В выступлении преобладает высокий уровень владения речью, в том числе математической, показано умение отвечать на поставленные вопросы.

4. В процессе презентации работы учитывается творческий подход к обеспечению взаимодействия семьи и ДОО в области математического развития.

Реализация принципа системности обеспечивается определением актуальности изучаемой темы и её места в системе научного знания, обозначенного в обобщённой формулировке УПЗ, принцип по-

следовательности в работе реализуется в предложенных пошаговых рекомендациях, которые приведут к решению задачи. Индивидуальный подход к студентам раскрыт в различных контекстах УПЗ, один из которых студент может выбрать самостоятельно в соответствии со своими возможностями или, на первых порах, преподаватель рекомендует конкретным студентам, опираясь на знание уровня их теоретической подготовки. Целеустремлённость, сознательная активность в поисках более совершенных способов овладения знаниями, ориентированность на приобретение профессиональных компетенций реализуется в процессе самостоятельного выбора «продукта» задачи и выполнения ключевого задания УПЗ. В процессе решения учебно-профессиональных задач со стороны преподавателя необходима высокая требовательность и в то же время обоснованная помощь на разных этапах работы, которая может быть организована в виде индивидуальных личных консультаций, дистанционных консультаций и непосредственных рекомендаций в рамках аудиторных занятий, в том числе по смежным дисциплинам. Принцип продуктивности и прочности реализуется благодаря многократным повторениям уже изученного материала. Учебно-профессиональные задачи стро-

ятся с учётом уже имеющихся теоретических знаний студентов и предполагают их применение в практической деятельности, получение продуктов (разработок занятий, упражнений, мультимедиапрезентаций; изготовление игр, дидактических пособий и т. п.), которые можно будет в дальнейшем использовать в профессиональной деятельности.

Также необходимо отметить, что огромное значение в организации самостоятельной деятельности имеет разработка форм её контроля. Важно, чтобы контроль не носил односторонний характер и предполагал организацию самооценки, рефлексии и самоконтроля. Для решения данной проблемы в структуре УПЗ предусмотрены критерии оценки, опираясь на которые, студент может объективно оценить свои усилия и спланировать собственную деятельность в зависимости от уровня притязаний. Со стороны преподавателя контроль должен быть обоснованным и носить систематический характер. С этой целью мы используем индивидуальный оценочный лист студента, содержащий перечень всех изучаемых тем дисциплины и критерии оценки с соответствующими баллами, которые может получить студент по каждой из тем. Минимальное требование: наличие «продукта» по каждой УПЗ (табл. 1).

Таблица 1

Индивидуальный оценочный лист

Критерии оценки Раздел, тема, УПЗ	Свободное владение речью, в т. ч. математическим языком, 1–2 балла	Умение отвечать на поставленные вопросы, 1–2 балла	Участие в дискуссии, рефлексии, 0,5–1 балл	Оригинальность решения, 1–2 балл	Возможность использования «продукта» в профессиональной деятельности, 1–2 балл	Умение работать с научной литературой, 0,5–1 балл
Раздел I. Практические вопросы организации математического развития дошкольников Преемственность в работе дошкольной образовательной организации и начальной школы в вопросах математического развития (информационно-методологическая УПЗ)						

Окончание табл. 1

Критерии оценки Раздел, тема, УПЗ	Свободное владение речью, в т. ч. математическим языком, 1–2 балла	Умение отвечать на поставленные вопросы, 1–2 балла	Участие в дискуссии, рефлексии, 0,5–1 балл	Оригинальность решения, 1–2 балл	Возможность использования «продукта» в профессиональной деятельности, 1–2 балл	Умение работать с научной литературой, 0,5–1 балл
Взаимодействие ДОО с родителями в логико-математическом развитии дошкольников (продуктивная УПЗ)						
Развивающая предметно-пространственная среда как средство развития математических представлений дошкольников (творческая УПЗ)						
Практикум по использованию познавательных книг математического содержания (продуктивная УПЗ)						
Планирование и анализ работы по математическому развитию детей (творческая УПЗ)						

Оценить свои успехи, собственный уровень овладения материалом помогает система оценки в каждом оценочном листе (табл. 2).

Таблица 2

Система оценки

A	10	95–100	зачтено	отлично
A-	9	90–94	зачтено	отлично
B+	8	85–89	зачтено	отлично
B	7	80–84	зачтено	хорошо
B-	6	75–79	зачтено	хорошо
C+	5	70–74	зачтено	хорошо
C	4	65–69	зачтено	удовлетворительно
C-	3	60–64	зачтено	удовлетворительно
D	2	55–59	зачтено	удовлетворительно
F	1	50–54	не зачтено	неудовлетворительно
F	0	0–49	не зачтено	неудовлетворительно

Для того чтобы самооценка была объективна, необходимо обеспечить текущую рефлексию студенческого труда в форме координатных осей, столбцов, секторов,

описаний собственных приращений в форме эссе, анонимного ящика рефлексии. Подобная работа позволяет осуществить преподавателю обратную связь, увидеть

продуктивность проделанной работы как студенческой, так и своей, индивидуализировать процесс обучения, повысить мотивацию учения, стимулировать самостоятельную деятельность студентов.

Немаловажным условием в управлении самостоятельной деятельностью, на наш взгляд, является обеспечение студентов необходимыми теоретическими и методическими материалами для повышения уровня творческой работы, в связи с этим в УПЗ мы предлагаем ссылки на доступные материалы, необходимые при решении задач.

Обсуждение результатов. Учебно-профессиональные задачи имеют ряд достоинств, которые позволяют оптимизировать самостоятельную деятельность в процессе формирования профессиональной готовности к математическому развитию дошкольников:

- способствуют личностно-профессиональному становлению будущих педагогов дошкольного образования в области математического развития детей;
- являются эффективным средством организации самостоятельной деятельно-

сти по дисциплине «Практикум по развитию математических представлений у детей дошкольного возраста»;

- позволяют осуществить свободу выбора продуктов деятельности в соответствии с собственным уровнем притязаний и интересов;

- позволяют реализовывать в аудиторной работе активные и интерактивные технологии;

- позволяют будущим педагогам дошкольного образования осуществлять оценку, самооценку и взаимооценку полученных продуктов.

Заключение. Умение студентов рационально организовывать самостоятельную деятельность на сегодняшний день может выступать одним из критериев качества образовательного процесса. Исходя из данного положения, преподавателю необходимо постоянно заниматься поиском инновационных форм организации самостоятельной деятельности, отвечающих современным требованиям к организации педагогического процесса в вузе и с учётом потенциала студентов.

Список литературы

1. Баширова Е. В., Земцова В. И. Формирование компетентности инженера в нормативно-метрологической деятельности в процессе решения учебно-профессиональных задач // Сиб. пед. журн. 2010. № 9. С. 24–32.
2. Буртонова И. Б. Система университетского образования: совершенствование самостоятельной работы студентов // Вестн. БГУ. 2010. № 5. С. 166–172.
3. Гладких В. Г., Еменц М. С. Формирование профессионально-педагогической готовности бакалавра технологического образования как научная проблема // Вестн. ОГУ. 2011. № 2. С. 133–138.
4. Дубнина М. П. Учебно-профессиональные вероятностные задачи – средство формирования инициативности студентов педколледжа // Психология образования в поликультурном пространстве. 2012. Т. 4, № 20. С. 116–121.
5. Земцова В. И., Ткачёва И. А. Технология решения учебно-профессиональных исследовательских задач со студентами технических специальностей // Мир науки, культуры, образования. 2008. № 4. С. 88–90.
6. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Родионовой, А. П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 392 с.
7. Симонова Ж. Г. Принципы организации познавательной деятельности студентов в процессе организации самостоятельной работы на основе использования информационных технологий обучения // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. 2009. № 2. С. 418–421.
8. Сулягина Т. В. Педагогические условия формирования опыта самостоятельной деятельности у студентов на начальном этапе обучения в вузе // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. 2010. № 3. С. 54–57.
9. Томашевская О. Б., Малиновская Н. А. Сущность и содержание самостоятельной работы студентов в условиях вуза // Вестн. Балт. федер. ун-та им. И. Канта. 2011. Вып. 11. С. 112–117.

Источники

10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Письма и приказы Минобрнауки РФ. М.: Сфера, 2015. 96 с.

References

1. Bashirova E. V., Zemcova V. I. Formirovanie kompetentnosti inzhenera v normativno-metrologicheskoy dejatel'nosti v processe reshenija uchebno-professional'nyh zadach // Sib. ped. zhurn. 2010. № 9. S. 24–32.
2. Burtonova I. B. Sistema universitetskogo obrazovanija: sovershenstvovanie samostojatel'noj raboty studentov // Vestn. BGU. 2010. № 5. S. 166–172.
3. Gladkih V. G., Emenc M. S. Formirovanie professional'no-pedagogicheskoy gotovnosti bakalavra tehnologicheskogo obrazovanija kak nauchnaja problema // Vestn. OGU. 2011. № 2. S. 133–138.
4. Dubnina M. P. Uchebno-professional'nye verojatnostnye zadachi – sredstvo formirovanija iniciativnosti studentov pedkolledzha // Psihologija obrazovanija v polikul'turnom prostranstve. 2012. T. 4, № 20. S. 116–121.
5. Zemcova V. I., Tkachjova I. A. Tehnologija reshenija uchebno-professional'nyh issledovatel'skij zadach so studentami tehniceskij special'nostej // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2008. № 4. S. 88–90.
6. Kompetentnostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii / pod red. V. A. Kozyreva, N. F. Rodionovoj, A. P. Trjapicynoj. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2005. 392 s.
7. Simonova Zh. G. Principy organizacii poznavatel'noj dejatel'nosti studentov v processe organizacii samostojatel'noj raboty na osnove ispol'zovanija informacionnyh tehnologij obuchenija // Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. N. A. Nekrasova. 2009. № 2. S. 418–421.
8. Sutjagina T. V. Pedagogicheskie uslovija formirovanija opyta samostojatel'noj dejatel'nosti u studentov na nachal'nom jetape obuchenija v vuze // Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. N. A. Nekrasova. 2010. № 3. S. 54–57.
9. Tomashevskaja O. B., Malinovskaja N. A. Sushhnost' i sodержanie samostojatel'noj raboty studentov v uslovijah vuza // Vestn. Balt. feder. un-ta im. I. Kanta. 2011. Vyp. 11. S. 112–117.

Istochniki

10. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doskol'nogo obrazovanija. Pis'ma i prikazy Minobrnauki RF. M.: Sfera, 2015. 96 s.

Библиографическое описание статьи

Лысикова Т. С. Управление самостоятельной деятельностью будущих педагогов дошкольного образования // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 5. С. 53–60. (Сер. Педагогические науки). DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-53-60.

Reference to the article

Lysikova T. S. Self-Activity Managing of the Future Pre-School Education Teachers // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2016. Vol. 11, No. 5. PP. 53–60. DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-53-60.

Статья поступила в редакцию 19.06.2016

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

УДК 159.9

DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-61-66

Наталья Викторовна Закерничная,
аспирант,

*Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: n.zakernichnaya@mail.ru*

Теоретическое осмысление понятия жизнестойкости в отечественных и зарубежных исследованиях

В настоящее время исследование жизнестойкости человека приобретает особую актуальность, что обусловлено рядом факторов: политическими, социально-экономическими и экологическими. Использование современных наукоёмких технологий отражается на психологическом здоровье человека, провоцируя депрессии, неврозы, стрессы, неадекватное поведение. Несмотря на активное изучение феномена жизнестойкости отечественными и зарубежными психологами, проблема развития, а также выявления особенностей данного интегрального личностного свойства остаётся малоизученной. В статье приводятся концепции жизнестойкости, отражённые в работах зарубежных и отечественных исследователей. Рассмотрены основные этапы формирования концепции жизнестойкости в истории научной мысли. Кроме того, выделены направления изучения жизнестойкости в зарубежных исследованиях: жизнестойкость как умение человека приспособиться к различным стрессорам; исследование факторов риска жизнестойкости; изучение жизнестойкости как индивидуальной черты человека. В статье выделяются ключевые направления отечественных исследований жизнестойкости: жизнестойкость в структуре личности, а также как экзистенциальная проблема; жизнестойкость как отражение интегральной индивидуальности; жизнестойкость как ресурс; жизнестойкость в контексте психического развития. Проведённое исследование позволяет утверждать, что противоречивость в рассмотренных трактовках свидетельствует не о различных подходах к проблеме жизнестойкости человека, а о специфике уровней анализа: от адаптации к самоопределению и реализации жизненного предназначения человека.

Ключевые слова: жизнестойкость, жизнестойчивость, жизнеспособность, исследование, ценность, смысл

Natalia V. Zakernichnaya,
Postgraduate Student,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: n.zakernichnay@mail.ru

Theoretical Understanding of the Concept of Resistance in Domestic and Foreign Studies

The investigation of man's resistance becomes very actual in modern times, because of some factors: political, socio-economical and ecological. The use of modern high technologies has a great impact on man's psychological health, causing depression, neuroses, stress, improper behavior. Despite the intensive study of the phenomenon of resistance by domestic and foreign psychologists, the problem of development, identification of some characteristics of this integral personal quality remains poorly understood. Some main items of resistance are considered in the article, which are reflected in the works of foreign and domestic researchers. Main stages of the formation of resistance concept in the history of science are taken into consideration. Besides, some directions of studying resistance in foreign studies are given: resistance as the personal ability to adapt to different stressors; study of risk factors of resistance; research of resistance as an individual man's feature. Key directions of domestic researches of resistance are pointed out in the article: resistance in the structure of personality and as an existential problem; resistance as a manifestation of integrated individuality; resistance as a resource; resistance in the context of mental development. The conducted research, which is presented in the article, allows us to say that contradictions in interpretations are not due to different approaches to the problem of human resistance, but to some peculiarities of levels to the analysis: from adaptation to self-determination and realization of people's life purpose.

Keywords: resistance, resilience, vitality, research, value, meaning

Введение. Проблема жизнестойкости всегда привлекала к себе внимание представителей различных областей человеческой жизнедеятельности: философов, психологов, поэтов, писателей и др. В настоящее время исследование жизнестойкости становится всё более актуальным, что обусловлено политическими, социально-экономическими и экологическими факторами. Необходимость исследования данной проблемы продиктована также и веяниями современного времени, в котором происходит активное использование наукоёмких технологий. Не отрицая их положительного влияния на развитие экономики и общества, следует отметить и отрицательное воздействие не только на физическое, но и психологическое здоровье человека, т. к. они способны провоцировать стрессы, депрессии, неврозы, неадекватное поведение. Актуализирует исследование данной проблемы также и то, что зачастую именно жизнестойкость способствует преодолению человеком различных жизненных невзгод, представляющих угрозу не только его психологическому, социальному благополучию, но и физическому существованию [1; 10; 13].

Цель статьи – рассмотреть теоретические основы исследования понятия жизнестойкости в трудах отечественной и зарубежной научной мысли.

Результаты исследования. По мнению учёных, основной идеей жизнестойкости является оптимальное использование человеком своих психологических возможностей в трудных жизненных ситуациях, т. е. его «психологическая живучесть» и «расширенная эффективность» [10; 13]. Разнообразные факторы внешней среды, индивидуальные особенности психики, специфика взаимодействия человека с миром могут способствовать либо препятствовать развитию и проявлению жизнестойкости как интегрального личностного свойства.

Несмотря на глубинное осмысление понятия жизнестойкости в трудах отечественных и зарубежных психологов, проблема развития, особенностей выявления этого необходимого интегрального свойства личности в современном мире остаётся малоизученной [1; 8; 11].

В зарубежной литературе жизнестойкость определяется понятием *hardiness*, введённым С. Кобейса и С. Мадди. Данный

термин широко используется в экзистенциальной психологии, а также прикладной области психологии стресса и совладения с ним [10; 11].

Сначала исследования жизнестойкости были проведены на детях, принадлежащих к группе риска, однако сумевших выжить в сложных жизненных обстоятельствах. Позднее область исследования расширилась – объектом изучения проявлений жизнестойкости были избраны не только дети, но и взрослые, особенно в контексте исследований стресса [3; 13; 14].

В истории отечественной научной мысли выделяется несколько этапов формирования концепции жизнестойкости. На первом этапе исследования адаптации человека к трудным жизненным ситуациям сопровождалась поиском тех индивидуальных особенностей, которые могут способствовать развитию жизнестойкости того или иного человека [1; 10].

На втором этапе изучались факторы жизнестойкости, представляющей неким процессом, «помогающим» справиться с неприятностями.

На третьем этапе изучения жизнестойкость рассматривалась с точки зрения влияния внутренних мотивов, стимулирующих людей к самореализации, поиску жизненного смысла и стремлению к гармонии с самим собой.

Современные зарубежные исследования касательно данной проблемы носят двойной характер. В одних из них жизнестойкость рассматривается как процесс, в других – как состояние.

Понимание жизнестойкости как некоего состояния основано на концепции западной психологии о наличии биологических и наследственных факторов развития. Здесь жизнестойкость выступает как адаптационное качество либо состояние, «данное» человеку.

В качестве процесса жизнестойкость рассматривается как результат суммирования социальных и биологических факторов развития, но с большим преобладанием биологических детерминант, которые обнаруживаются под воздействием социального окружения [8; 11].

Анализ зарубежной научной литературы позволяет выделить следующие направления теоретического осмысления жизнестойкости:

1) жизнестойкость как возможность индивида приспособиться к недавно испытанным или постоянно влияющим на него различным стрессорам. В контексте данного направления исследования ориентированы на изучение таких личностных качеств, как уровень самооценки, самообладание, чувство юмора, способствующие росту человека при возникновении трудностей и их преодолении;

2) изучение факторов риска жизнестойкости. Жизнестойкость определяется как способность человека «взять верх» над проблемой, несмотря на неблагоприятные обстоятельства, а также продолжить своё развитие ещё на более высокой ступени, чем это ожидалось. С точки зрения данного подхода исследования преимущественно ориентированы на детей из групп высокого риска и направлены на выявление факторов, помогающих или препятствующих достижению определённого успеха в жизни;

3) жизнестойкость как специфическая личностная черта, означающая эффективное преодоление и достижение человеком хороших жизненных результатов [2; 11; 12; 14].

Таким образом, жизнестойкость определяется не только как способность человека, обладающего определёнными индивидуальными особенностями, умением противостоять различным травмирующим ситуациям, таким как несчастные случаи, стихийные бедствия, болезнь или смерть близких людей, но и обращать их во благо собственного личностного роста [1; 10; 11].

Теоретические исследования зарубежных учёных относительно проблемы жизнестойкости способствовали формированию необходимой эмпирической базы. Жизнестойкость стала пониматься как специфическая, индивидуальная черта характера человека. Однако во всех отмеченных направлениях наблюдается определённая тенденция – сведение концептуального осмысления жизнестойкости к области повышения результативности, успешности, адаптации личности, преодоления стресса в связи с тяжёлыми жизненными обстоятельствами.

Наименьшее внимание в зарубежных работах сконцентрировано на анализе жизнестойкости в контексте с ценностными, духовными аспектами личности. Данный пробел позволяют восполнить научные труды отечественных исследователей жизнестой-

кости, в которых жизнестойкость рассматривается в тесной связи с личностными ценностями, внутренней мотивацией, ответственностью и другими экзистенциальными переменными. В связи с этим понятие «жизнестойкость» нередко заменяется другими концептами, такими как личностный потенциал, устойчивость, стойкость, жизнеспособность, зрелость, жизнотворчество и др. Возможно, это также связано с трудностями перевода иностранного термина *hardiness* на русский язык [1; 8].

В отечественной психологии отсутствует понятие, имеющее такую же коннотативную окраску, как зарубежный термин *hardiness* (выносливость, стойкость, смелость, крепость, дерзость), введённый С. Мадди и С. Кобейса, либо более современный и используемый концепт *resilience* (упругость, эластичность) [6; 7; 10].

Используемое отечественными исследователями понятие «жизнестойкость», введённое Д. А. Леонтьевым, по своему лексическому значению более близко к английским словам *vitality* (способность) и *resistance* (сопротивление, жизнестойкость), чем к *resilience* (жизнеустойчивость).

Термин *resilience*, который переводится как «жизнеустойчивость» трактуется как способность восстановления физических и душевных сил за короткий промежуток времени. В данном случае следует признать, что используемое некоторыми отечественными исследователями понятие «жизнеспособность» по своему смыслу и основным лексическим характеристикам в большей степени тождественно понятию «жизнеустойчивость», чем термину «жизнестойкость» [2; 8].

Необходимо отметить, что, с одной стороны, зарубежные исследователи в некоторых работах разграничивают понятия *hardiness* и *resilience*, полагая, что они имеют разное толкование и выражают, тем самым, различные понимания концепции жизнестойкости. С другой стороны, существуют работы, в которых происходит смешение данных понятий и признание их идентичности. В отечественных исследованиях также не существует единого подхода к пониманию и разграничению данных феноменов.

Кроме того, в научной литературе наблюдается определённый диссонанс в трактовке понятий жизнеспособности и жизнестойкости. Так, одни исследовате-

ли полагают, что жизнеспособность имеет более широкое значение, чем жизнестойкость, т. к. жизнестойкость является важной составляющей в структуре жизнеспособности. Согласно данной точке зрения, жизнеспособность – это не просто некий потенциал личности, ресурс её развития, оказывающий позитивное либо негативное влияние на её адаптацию, но и интегративная система свойств, являющаяся необходимым условием для самоконтроля и продуктивной адаптации личности. Другие исследователи предостерегают, что если жизнестойкость будет характеризоваться по своей «нижней границе», т. е. по линии жизнеспособности, то надежды на культурное разрешение трудных ситуаций практически призрачны [2; 12; 16].

Большинство отечественных исследований жизнестойкости можно разделить на две группы. К первой группе относятся исследования жизнестойкости с точки зрения преодоления стресса и адаптации в сложных жизненных обстоятельствах, ко второй – исследования жизнестойкости «вне стресса», в рамках личностного аспекта. Подобные работы позволяют рассматривать понятие жизнестойкости с точки зрения ценностно-смыслового подхода.

В определениях отечественных авторов выделяется как *содержательная сторона* понятия жизнестойкости (интеграция позиций, прояснение отношений, осознание интересов, выработка ценностей), так и *практическая* (умения, способ действия, навыки) [1; 3; 10].

Исследования жизнестойкости в трудах отечественной научной мысли представлены в следующих направлениях:

1) жизнестойкость в структуре личности, а также как экзистенциальная проблема. Жизнестойкость определяется как: черта личности, интегральная характеристика, психологическое свойство, определённая система навыков и установок, психологическое образование, система принципов и убеждений, способность;

– жизнестойкость как проявление интегральной индивидуальности;

– жизнестойкость как ресурс;

– жизнестойкость с точки зрения психического развития. Жизнестойкость выступает в качестве критерия психического развития, а также фактора защиты и развития [1; 4; 5].

Согласно исследованиям зарубежных и отечественных авторов, феномен жизнестойкости связан с различными структурами человеческой психики. Он рассматривается на трёх основных уровнях:

- 1) функционирование психофизиологических процессов;
- 2) работа психических процессов;
- 3) личностные образования [1; 2; 10].

Многие исследователи рассматривают жизнестойкость как умение преодолеть стресс, адаптироваться в обществе, а также как черту физического, психического и социального здоровья [3; 8].

Более широкое толкование представлено в трудах С. Мадди, который рассматривает жизнестойкость в русле социальной экологии, считая, что это качество является неким фундаментом жизнестойкости – как индивидуальной, так и организационной. Развитие установок личности, включаемых им в понятие *hardiness*, могло бы стать базой для позитивного мироощущения, повышения качества жизни человека, понимания

препятствий и стрессов в качестве источников дополнительного роста и развития.

Таким образом, жизнестойкость, во-первых, – это тот фактор или внутренний ресурс, который способен развить в себе каждый человек. Во-вторых, это то, что человек может трансформировать и переосмыслить, качество, способствующее поддержанию не только его физического, но и психического, а также социального здоровья. Образно говоря, жизнестойкость – это тот маятник, который указывает путь, освещает жизнь человека и наполняет её смыслом [9; 13–15].

Вывод. Проведённое исследование понятия жизнестойкости в зарубежной и отечественной научной литературе позволяет утверждать, что противоречивость в рассмотренных трактовках свидетельствует не о различных подходах к проблеме психологической жизнестойкости человека, а об определённой специфике уровней анализа: от адаптации к самоопределению и реализации жизненного предназначения человека.

Список литературы

1. Александрова А. А. К осмыслению понятия «жизнестойкость личности» в контексте проблематики психологии способностей // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: материалы науч. конф. М.: Институт психологии РАН, 2005. С. 16–21.
2. Байер Е. А. Реализация новой педагогической системы формирования жизнестойкости детей-сирот в условиях детского дома // Вестн. спортивной науки. 2012.
3. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс: физиологические и психологические реакции / под ред. Л. Леви, В. Н. Мясичева. Л., 1970.
4. Леонтьев А. Н. Некоторые проблемы психологии искусства. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. 320 с.
5. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000. 511 с.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003. 487 с.
7. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
8. Логинова М. В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2010.
9. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения // Психол. журн. 2005. Т. 26, № 6. С. 85–111.
10. Рассказова Е. И. Динамика смысла в процессе совладания с тревогой // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): материалы междунар. конф. / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2005. С. 175–189.
11. Evan D. R., Pellizzari J. R., Culbert B. J., Metzen M. E. Personality, marital, and occupational factors associated with quality of life // Journal of Clinical Psychology. 1993. Jul. Vol. 49, No.4. P. 377–475.
12. Lee H. J. Relationship of Hardiness and current life events to perceived health in rural adults // Research in Nursing and Health. 1991. Oct. Vol. 14. No 5. P. 52–359.
13. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. Oct. Vol. 63, No. 2. P. 85–272.
14. Maddi S., Khoshaba D.M. Hardi Training. Managing stress for performance and health enhancement. Irvine: The hardiness Institute, 2004.
15. Maddi S., Kahn S, Maddi K. The effectiveness of hardiness training // Practice and research. 1998. Vol. 50, No. 2. P. 26–86.
16. Solcava L., Sykora J. Relation between psychological Hardiness and Physiological Response // Homeostasis in Health 8s Disease. 1995. Feb. Vol. 36, No. 1. P. 25–31.

References

1. Aleksandrova A. A. K osmysleniju ponjatija «zhiznestojkost' lichnosti» v kontekste problematiki psihologii sposobnostej // Psihologija sposobnostej: sovremennoe sostojanie i perspektivy issledovanij: materialy nauch. konf. M.: Institut psihologii RAN, 2005. S. 16–21.
2. Bajer E. A. Realizacija novoj pedagogicheskoj sistemy formirovanija zhiznestojkosti detej-sirot v uslovijah detskogo doma // Vestn. sportivnoj nauki. 2012.
3. Lazarus R. Teorija stressa i psihofiziologicheskie issledovanija // Jemocional'nyj stress: fiziologicheskie i psihologicheskie reakcii / pod red. L. Levi, V. N. Mjasishheva. L., 1970.
4. Leont'ev A. N. Nekotorye problemy psihologii iskusstva. Izbrannye psihologicheskie proizvedenija: v 2 t. M.: Pedagogika, 1983. 320 s.
5. Leont'ev A. N. Lekcii po obshhej psihologii. M.: Smysl, 2000. 511 s.
6. Leont'ev D. A. Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti. M., 2003. 487 s.
7. Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. Test zhiznestojkosti. M.: Smysl, 2006. 63 s.
8. Loginova M. V. Psihologicheskoe sodержanie zhiznestojkosti lichnosti studentov: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.01. M., 2010.
9. Maddi S. Smysloobrazovanie v processah prinjatija reshenija // Psihol. zhurn. 2005. T. 26, № 6. S. 85–111.
10. Rasskazova E. I. Dinamika smysla v processe sovladanija s trevogoj // Problema smysla v naukah o cheloveke (k 100-letiju Viktora Frankla): materialy mezhdunar. konf. / pod red. D. A. Leont'eva. M.: Smysl, 2005. S. 175–189.
11. Evan D. R., Pellizzari J. R., Culbert B. J., Metzen M. E. Personality, marital, and occupational factors associated with quality of life // Journal of Clinical Psychology. 1993. Jul. Vol. 49, No.4. P. 377–475.
12. Lee H. J. Relationship of Hardiness and current life events to perceived health in rural adults // Research in Nursing and Health. 1991. Oct. Vol. 14. No 5. P. 52–359.
13. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. Oct. Vol. 63, No. 2. P. 85–272.
14. Maddi S., Khoshaba D.M. Hardi Training. Managing stress for performance and health enhancement. Irvine: The hardiness Institute, 2004.
15. Maddi S., Kahn S, Maddi K. The effectiveness of hardiness training // Practice and research. 1998. Vol. 50, No. 2. P. 26–86.
16. Solcava L., Sykora J. Relation between psychological Hardiness and Physiological Response // Homeostasis in Health 8s Disease. 1995. Feb. Vol. 36, No. 1. P. 25–31.

Библиографическое описание статьи

Закерничная Н. В. Теоретическое осмысление понятия жизнестойкости в отечественных и зарубежных исследованиях // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 5. С. 61–66. (Сер. Педагогические науки). DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-61-66.

Reference to the article

Zakernichnaya N. V. Theoretical Understanding of the Concept of Resistance in Domestic and Foreign Studies // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2016. Vol. 11, No. 5. P. 61–66. DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-61-66.

Статья поступила в редакцию 06.07.2016

УДК 159.923

DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-67-83

Юлия Юрьевна Неяскина¹,

*кандидат психологических наук, доцент,
Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга
(683032, Россия, г. Петропавловск-Камчатский, ул. Пограничная, 4),
e-mail: neyaskinaju@yandex.ru*

Елизавета Игоревна Сибирцева,

*кандидат филологических наук,
Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга
(683032, Россия, г. Петропавловск-Камчатский, ул. Пограничная, 4),
e-mail: elisa@rambler.ru*

Личностные и профессиональные ресурсы лиц с различным уровнем прокрастинации

В современных условиях при наличии постоянного потока информации, увеличения скорости рабочего процесса люди всё чаще сталкиваются с феноменом прокрастинации. Постоянное откладывание дел «на потом» оборачивается невыполнением задач, работой в стрессовом режиме, некачественным результатом. Целью работы было изучение специфики личностных и профессиональных ресурсов лиц с различным уровнем прокрастинации. В результате исследования выявлено, что у людей с низким уровнем прокрастинации выше осмысленность жизни, простроенность будущего, эмоциональная удовлетворённость прошедшим периодом. Такие люди чаще демонстрируют навыки активного разрешения проблем, тогда как люди с высоким уровнем прокрастинации чаще выбирают избегание и поиск социальной поддержки. У прокрастинаторов общий уровень перфекционизма, а также перфекционизм, направленный на себя, социально предписанный перфекционизм оказывается значительно выше. Уровень прокрастинации накладывает отпечаток на профессиональные ресурсы индивида, люди с высоким уровнем прокрастинации ниже оценивают свои профессиональные успехи, чаще заявляют о профессиональном выгорании, нежелании что-либо менять. Откладывание дел и принятия решений напрямую связано с повышенным уровнем тревожности и мотивационной недостаточностью. Люди с низким и средним уровнем прокрастинации в большей степени увлечены процессом работы, тогда как для лиц с высоким уровнем прокрастинации на первый план в работе выходит процесс общения, коллектив и общение они считают своими профессиональными достижениями. Прокрастинаторы полагают, что их профессиональной самореализации мешают такие личные качества, как лень и отсутствие самодисциплины, а также сложное взаимоотношение со временем; они боятся брать на себя ответственность и заявляют о нежелании занимать руководящие должности. Повышение уровня прокрастинации ведёт к снижению взаимосвязанности отдельных личностных структур; у лиц с низким уровнем прокрастинации наблюдается более высокая степень интегрированности личности.

Ключевые слова: прокрастинация, личностные ресурсы, профессиональные ресурсы, копинг-стратегии, самоэффективность

¹ Ю. Ю. Неяскина – основной автор, является координатором исследования, определяет логику его проведения, обработки и анализа.

Yuliya Yu. Neyaskina¹,

Candidate of Psychology, Associate Professor,

Vitus Bering Kamchatka State University

(4 Pogranichnaya st., Petropavlovsk-Kamchatsky, 683032, Russia),

e-mail: neyaskinaju@yandex.ru

Elisaveta I. Sibirtseva,

Candidate of Philology,

Vitus Bering Kamchatka State University

(4 Pogranichnaya st., Petropavlovsk-Kamchatsky, 683032, Russia),

e-mail: elisa@rambler.ru

Personal and Professional Resources of People with Different Levels of Procrastination

In modern conditions when there is a constant flow of information, increase in workflow speed, people are increasingly faced with the phenomenon of procrastination. Continuous procrastination "for later" turns the failure of tasks, work in stress mode, the result of poor quality. The aim of this work was to study the specifics of personal and professional resources of persons with different levels of procrastination. The study found that for people with low level of procrastination the meaningfulness of life, future vision, and emotional satisfaction of the previous period are higher. Such people are more likely to demonstrate the skills of active problem-solving, while people with high level of procrastination increasingly choose avoidance and look for social support. Procrastinators' overall level of perfectionism, and perfectionism aimed at themselves, socially prescribed perfectionism are much higher. The level of procrastination affects the professional resources of the individual, people with high level of procrastination low evaluate their professional success; often claim to professional burnout, reluctance to change anything. Delay of affairs and decision-making is directly related to increased level of anxiety and motivational deficiency. People with low- and middle-procrastination are more passionate about the work process, while for those with high level of procrastination the most important is the process of communication, they think that the team and communication are necessary for their professional achievements. Procrastinators believe that such personal qualities as laziness and lack of self-discipline, as well as their complex relationship with time interfere their professional development, they are afraid of taking responsibility and express disinclination to hold executive positions. Increasing of procrastination level leads to a decrease in the interconnection of individual personality structures; people with low level of procrastination have a higher degree of integration of the personality.

Keywords: procrastination, personal resources, professional resources, coping strategies, self-efficacy

Вводная часть. В современных условиях при наличии постоянного потока информации, увеличении скорости рабочего процесса люди всё чаще сталкиваются с феноменом прокрастинации. Постоянное откладывание дел «на потом» оборачивается невыполнением задач, работой в стрессовом режиме с желанием успеть в срок, некачественным результатом. Профессиональная эффективность зависит от большого количества факторов, среди них и личностные качества работника: компетентность, ответственность, дисциплинированность, целеустремлённость, умение получать удовлетворение от процесса деятельности.

Для грамотного управления персоналом организации и эффективного руко-

водства необходимо оценивать личностные ресурсы людей разного склада, в том числе с различным уровнем прокрастинации, понимать преобладающие стратегии поведения сотрудников в стрессовых ситуациях.

Психологический феномен прокрастинации изучается с конца 70-х гг. XX столетия и представлен в трудах Дж. Бурка, В. Кнауца, К. Лэя, Н. Милграма, П. Рингенбаха, А. Р. Ротблума, Л. Соломона, Л. Юэна и др.; в отечественной психологии данной проблемой занимались В. В. Барабанщикова, Я. И. Варваричева, В. С. Ковылин, И. С. Крутько, О. А. Шамшикова.

Проблему личностных ресурсов, личностного потенциала изучали А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, А. А. Костылева, А. Н. Лео-

¹ Yu. Yu. Neyaskina is the main author, coordinator of the research who defines the logic of its processing and analysis.

нтьев, Д. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, Е. Ю. Мандрикова, Р. В. Овчарова, Е. Н. Осин, А. В. Плотникова, Е. И. Рассказова и др.

Целью работы стало изучение специфики личностных и профессиональных ресурсов лиц с различным уровнем прокрастинации.

Общей гипотезой исследования было следующее предположение: лица с различным уровнем прокрастинации характеризуются рядом особенностей системы профессиональных и личностных ресурсов.

Частные гипотезы: лица с разным уровнем прокрастинации демонстрируют различную степень осмысленности жизни и используют разные стратегии разрешения стрессовых и проблемных ситуаций.

Уровень прокрастинации накладывает отпечаток на специфику карьерных притязаний и оценку человеком своих профессиональных возможностей.

Лица с низким уровнем прокрастинации характеризуются большей интегрированностью системы личностных ресурсов; уровень прокрастинации соотносится со спецификой структурных взаимосвязей личностных ресурсов.

Данные о методологии и методике исследования. Методологическую и теоретическую основу исследования составили разработки по проблеме прокрастинации Н. Милграма, теория прокрастинации П. Стила, теория ресурсов личности С. Хофбола, общепсихологическая концепция личностного потенциала Д. А. Леонтьева.

В соответствии с целью и задачами использовался комплекс эмпирических методов исследования: шкала прокрастинации К. Лэй в адаптации С. Виндекер и М. В. Останиной; шкала прокрастинации Б. Тукмена, валидизация Н. Г. Гаранян; методика «Степень выраженности прокрастинации» М. А. Киселевой; тест смысложизненных ориентаций Дж. Крамбо в адаптации Д. А. Леонтьева; многомерная шкала перфекционизма (МШП) П. Хьюитта, Г. Флетта в адаптации И. И. Грачевой; шкала общей самооффективности Р. Шварцер, М. Ерусалем в адаптации В. Г. Ромека; опросник «Индикатор копинг-стратегий»; опросник толерантности к неопределённости Д. Маклэйна в адаптации Е. Г. Луковицкой (модификация Е. Н. Осина); Мельбурнский опросник принятия решений в адаптации Т. В. Корниловой; семантический диффе-

ренциал «Я как профессионал» В. П. Серкина; анкета на выявление профессиональной удовлетворённости.

Эмпирическую базу исследования составили 78 чел., из которых после кластеризации в дальнейшем исследовании приняли участие 66 чел., работники сферы образования (средний возраст $32,8 \pm 2,6$ года, $n = 43$) и других областей профессиональной деятельности (средний возраст $33,5 \pm 2,09$ года, $n = 23$) г. Петропавловск-Камчатский, все с высшим образованием.

Результаты исследования, обсуждение результатов. Феномен прокрастинации в западной психологии изучается достаточно давно, с 70-х гг. XX столетия. Считается, что впервые в психологическую практику термин «прокрастинация» ввёл П. Рингенбах в 1977 г., раскрыв данный феномен в своей книге «Прокрастинация в жизни человека» [13]. В этом же году А. Эллис и В. Кнаус опубликовали работу под названием «Преодоление прокрастинации», в которой предлагали когнитивистское объяснение феномена откладывания различных дел «на потом» на основании клинических исследований [11]. Одним из самых важных исследований прокрастинации в XX веке стала статья К. Лэй (K. Lay, 1986), которая обратила внимание на «добровольное, иррациональное откладывание запланированных дел» даже при условии неблагоприятных последствий для человека [12]. К. Лэй впервые предложила опросник на выявление выраженности прокрастинации.

Основные теории, объяснявшие феномен откладывания различных дел «на потом», представлены в западной философии и охватывают диапазон от узкой трактовки понятия, синонимичной лени (Т. Хокинс и Г. Претор-Пинни и др.) и представлений о прокрастинации как деструктивном явлении (Кигли, 1989; Фамхам, 1997; Холанд, 2001; Каспер, 2004; Стил, 2007), связанном с желанием избежать неприятных явлений, дел, мыслей, уйти от решения важных проблем, до конструктивного понимания, характеризуемого желанием индивида выполнить работу в предельно краткие сроки, получив при этом положительные эмоции от быстрого выполнения задачи (А. Чу и Дж. Чой). Зарубежные исследователи приходят к выводу, что прокрастинация – достаточно сложный феномен, вызываемый различными причинами. В зависимости от

того, что является фактором, детерминирующим прокрастинацию, выделяют несколько подходов к явлению: поведенческий, эмоциональный и когнитивный.

Отечественные психологи обратили внимание на феномен прокрастинации только в начале нового столетия; работы российских исследователей носят, прежде всего, прикладной характер и посвящены изучению причин прокрастинации и её взаимосвязи с различными поведенческими процессами и личностными особенностями. Кроме того, существует достаточно большое количество статей, обобщающих мировой теоретический и практический опыт: это работы Я. И. Варваричевой [1], В. С. Ковылина [3], Н. Навроцкой [7], О. А. Шамшиковой и И. Н. Кормачёвой [9].

Прокрастинацию как связанный с ленью феномен рассматривали В. В. Воробьева, Н. Е. Боровская, Е. П. Ильин, Е. Л. Михайлова, С. Т. Посохова, И. С. Якиманская. Академическую прокрастинацию как проявление защитно-совладающего поведения изучают Е. П. Ивтутина, А. В. Климова, О. О. Шемякина и Е. С. Шуракова; исследователи связывают её с тревожностью, стрессом, ответственностью, мотивацией, самоконтролем. Взаимосвязи временной перспективы и прокрастинации посвящены работы М. С. Дворник, Л. И. Дементий и Н. Н. Карловской, Е. А. Ипполитовой. Исследование прокрастинации и закономерностей протекания процесса самоопределения предприняли М. А. Киселева, Н. Е. Шустова, О. В. Карина; Т. А. Евстратова исследовала взаимосвязь прокрастинации с адаптацией личности к новым условиям на примере образовательного пространства; А. А. Горбунова изучала взаимосвязь эмоционального интеллекта и прокрастинации.

В последние годы исследователи обратили внимание на важность изучения феномена прокрастинации в связи с профессиональной деятельностью, поскольку именно в карьере откладывание принятия решений и выполнения определённых задач может повлечь существенные негативные последствия. Этому посвящены работы В. В. Барбанщиковой, Е. О. Каминской, О. А. Климовой, И. С. Крутько, М. В. Останиной.

Обзор основных подходов к пониманию личностных и профессиональных ресурсов показывает, что одной из основополагающих представляется теория сохранения ресурсов С. Хобфолла, выделяющего внутренние и внешние ресурсы. Над пониманием ресурсов личности, типологией внутренних и внешних ресурсов работали Л. Г. Дикая [2], Е. Ю. Кожевникова [4], К. Муздыбаев [6], С. Л. Соловьева [8], С. А. Шапкин [10] и др. Исследователи отмечают, что понятие «личностные ресурсы» по своему содержанию и функциям близко к понятию «личностный потенциал» (А. И. Гусев, Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова, С. S. Carver, D. M. Khoshaba, S. R. Maddi, M. F. Scheier и др.). Личностные ресурсы как важный фактор успешности и реализации в профессиональной деятельности достаточно много изучается психологами (О. И. Бабич, 2007; Д. С. Кузнецова, 2013; О. В. Оляднева, 2008; Е. Б. Весна, Е. В. Михайленко, 2011; Т. Л. Шабанова, 2011 и др.). Тенденцией последних лет стало отдельное рассмотрение проблемы профессиональных ресурсов, поскольку этот аспект имеет важное прикладное значение.

Нами было проведено эмпирическое исследование личностных и профессиональных ресурсов лиц с различным уровнем прокрастинации. На первом этапе исследования ставилась задача дифференциации выборки на основании степени прокрастинации. Использовались шкалы прокрастинации К. Лэй, Б. Тукмана, шкала прокрастинации из опросника на выявление степени выраженности прокрастинации М. А. Киселевой. Групповые показатели 78 респондентов по данным шкалам были подвергнуты кластерному анализу. В результате получены три чётко выраженных кластера из 23, 23, и 20 чел.; 12 чел. не вошли ни в один кластер, и их результаты не учитывались в дальнейшем межгрупповом сравнении. Критериальное межгрупповое сравнение по средним показателям методик на выявление прокрастинации позволяет говорить об обоснованности разделения респондентов по уровню прокрастинации – все группы значительно различаются между собой (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение групп, полученных в результате кластеризации, по шкалам методик на выявление прокрастинации

Шкала на выявление прокрастинации	ЭГ 1, n = 23	ЭГ 2, n = 23	ЭГ 3, n = 20	t эмп.
Среднее значение уровня прокрастинации по шкале К. Лэя	39,95	44,13	57,1	t 1,2 = 3,16** t 1,3 = 9,09** t 2,3 = 8,15**
Среднее значение уровня прокрастинации по шкале Б. Тукмана	29,56	35,26	52,75	t 1,2 = 4,45** t 1,3 = 11,0** t 2,3 = 8,22**
Среднее значение уровня прокрастинации по опроснику на степень выраженности прокрастинации М. А. Киселевой	8,47	12,87	15,2	t 1,2 = 4,24** t 1,3 = 5,45** t 2,3 = 1,91
<i>Примечание.</i> ** – для $p \leq 0,01$				

Очевидно, что сформированные группы представляют собой «иерархию» показателей уровня прокрастинации – от низких до наиболее высоких. Далее нами будут использованы условные названия полученных групп: «низкая прокрастинация» (ЭГ 1), «средняя прокрастинация» (ЭГ 2), «высокая прокрастинация» (ЭГ 3). Задачей следующего этапа стало выявление осо-

бенностей личностных и профессиональных ресурсов у лиц с различным уровнем прокрастинации.

Сравнение показателей по тесту смысловых ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева (адаптация оригинальной версии Дж. Крамбо и Л. Махолика) позволило говорить о различиях почти по всем шкалам (табл. 2).

Таблица 2

Средние показатели по тесту смысловых ориентаций Д. А. Леонтьева у респондентов экспериментальных групп

Шкала	ЭГ 1	ЭГ 2	ЭГ 3	t эмп.
Цели в жизни	35,69	31,43	30,8	t 1,2 = 2,91** t 1,3 = 3,25** t 2,3 = -0,37
Процесс	33,04	26,65	27,9	t 1,2 = 4,07** t 1,3 = 3,04 t 2,3 = -0,73
Результат	28,52	26,0	26,4	t 1,2 = 2,06* t 1,3 = 1,51 t 2,3 = -0,24
Локус контроля «Я»	24,95	21,43	20,5	t 1,2 = 2,77** t 1,3 = 3,35** t 2,3 = -0,8
Локус контроля «Жизнь»	38,65	29,95	30,45	t 1,2 = 2,07* t 1,3 = 1,95 t 2,3 = -0,25
Осмысленность жизни	115,52	96,47	100,35	t 1,2 = 3,07** t 1,3 = 3,72** t 2,3 = -0,71
<i>Примечание.</i> * – для $p \leq 0,05$; ** – для $p \leq 0,01$				

Интересно, что наибольшие отличия наблюдаются не при сравнении «полярных» групп (с низкой и высокой выраженностью), а среди групп с низким и средним уровнем прокрастинации. Это объясняется тем, что и для респондентов второй и третьей экспериментальных групп характерно откладывание дел на потом, тогда как у первой экспериментальной группы тактика действия другая – выполнение дел заранее, с запасом на будущее. Кроме того, по нескольким шкалам показатели группы с высоким уровнем прокрастинации выше показателей группы со средним уровнем. Это может объясняться тем, что отсрочка в выполнении дел не связана с личностной эффективностью, более того, в группу попали и те люди, которые получают положительные впечатления от своего умения собраться в последний момент и справиться с поставленной задачей.

По шкале «Цели в жизни» баллы, полученные при обработке результатов группы с низким уровнем, выше как группы со средним, так и группы с высоким уровнем прокрастинации, что говорит о более четкой простроенности будущего и целеустремленности, видении жизненных целей у респондентов первой группы.

Значимые отличия по шкале «Процесс» наблюдаются только у респондентов первой и второй групп. Таким образом, мы можем констатировать, что эмоциональная насыщенность, интерес к жизни выше у людей с низким уровнем прокрастинации, для которых характерна деятельность «на будущее». Респонденты со средним и высоким уровнем прокрастинации оценивают свою жизнь менее эмоционально насыщенной, осмысленной и интересной. Вероятно, процесс деятельности «увлекает», придает осмысленность и позволяет чувствовать больший интерес к жизни.

По шкале результативности жизни и оценке прошедшего периода зафиксировано отличие между экспериментальными группами 1 и 2. Респонденты с низким уровнем прокрастинации больше удовлетворе-

ны прошлой жизнью, она оценивается ими как более продуктивная и осмысленная.

У группы с низким уровнем прокрастинации наблюдаются более высокие баллы по шкале «локус контроля – “Я”» по сравнению с двумя другими экспериментальными группами, что свидетельствует об уверенности представителей данной группы в контроле за собственной жизнью, в возможности повлиять на события, оценке себя самого как сильной личности, обладающей свободой выбора.

Результаты шкалы «Локус контроля “Жизнь”» свидетельствуют о том, что респондентам группы с низкой прокрастинацией также свойственна убежденность в контролируемости жизни как таковой, возможности принимать решения и воплощать их в жизнь, в то время как прокрастинаторам присуще убеждение в неконтролируемости жизненных событий и невозможности влиять на процесс.

На наш взгляд, вполне закономерным оказался результат, полученный по шкале общей осмысленности жизни; у людей с низким уровнем прокрастинации, т. е. с тактикой деятельности «на опережение», общая наполненность жизни смыслом выше, чем у респондентов двух других групп. Однако осмысленность жизни у людей с высоким уровнем прокрастинации оказалась выше, чем у респондентов со средним уровнем. Полагаем, это связано с тем, что причины прокрастинации очень разнородные: в эту группу попадают люди, откладывающие дела и принятие решений вследствие мотивационной недостаточности, повышенной тревожности, особенного субъективного восприятия времени, а также те, кто привык справляться с работой в последний момент благодаря высоким личным ресурсам (откладывание как тактика самоорганизации при наличии большого количества дел).

Корреляционный анализ позволил установить связи между уровнем выраженности прокрастинации и показателями осмысленности жизни (табл. 3).

Корреляционные связи между шкалами методик на выявление прокрастинации и шкалами СЖО

Шкала на выявление прокрастинации	Группы		
	1-я группа (низкий уровень прокрастинации)	2-я группа (средний уровень прокрастинации)	3-я группа (высокий уровень прокрастинации)
Шкала прокрастинации Б. Тукмана	Цели – 0,45 Процесс – 0,46 ОЖ – 0,5		
Шкала прокрастинации К. Лэя		Локус контроля «Я» – 0,43 Локус контроля «Жизнь» – 0,45	Цели – 0,48
Опросник М. А. Киселевой на выявление уровня прокрастинации		Локус контроля «Жизнь» – 0,44 ОЖ – 0,41	Процесс – 0,48

При сопоставлении данных было выявлено, что шкалы прокрастинации (К. Лэй, Б. Тукман, М. А. Киселева) почти всегда обратно пропорционально соотносятся с параметрами методики смысло-жизненных ориентаций (такая зависимость характерна для всех групп). В группе с высоким уровнем прокрастинации наблюдается соотношение явления со шкалой «Цели». Иными словами, чем выше уровень прокрастинации и больше выражено «откладывание дел на потом», тем меньше стремление респондента планировать своё будущее, видеть цели, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Такая же зависимость наблюдается и по шкале «Процесс»: вероятно, прокрастинаторы оценивают жизнь менее эмоционально насыщенной, они менее удовлет-

ворены процессом в настоящем. В группе нон-прокрастинаторов к описанным связям добавляется взаимосвязь со шкалой общей осмысленности жизни: чем ниже уровень прокрастинации, тем выше осмысленность.

Для группы со средним уровнем прокрастинации выявлены корреляционные связи со шкалами «Локус контроля «Я»» и «Локус контроля «Жизнь»». Вероятно, для этой группы в большей степени важным оказывается не вопрос удовлетворённости процессом и результатом жизни, а возможность контролировать события и влиять на жизненный процесс.

Показательно, что в группе с низким уровнем прокрастинации наблюдается прямая взаимосвязь шкал методики смысло-жизненных ориентаций и самооэффективности (табл. 4).

Таблица 4

Корреляционные связи между шкалой самооэффективности и шкалами СЖО

Шкалы на выявление прокрастинации	Группы		
	1-я группа (низкий уровень прокрастинации)	2-я группа (средний уровень прокрастинации)	3-я группа (высокий уровень прокрастинации)
Шкала самооэффективности	Цели = 0,51** Процесс = 0,57** Результат = 0,43** ОЖ = 0,5**	Процесс = 0,54** Локус «Я» = 0,5** Локус «Жизнь» = 0,47** ОЖ = 0,68**	Процесс = 0,45** Локус «Жизнь» = 0,4** ОЖ = 0,48**
<i>Примечание.</i> ** – для $p \leq 0,01$			

Люди, не привыкшие откладывать дела, соотносят оценку своей эффективности с целями в будущем, с эмоциональной насыщенностью жизни в настоящем

и общей осмысленностью жизни. Осмысленность жизни и оценка самооэффективности оказываются значимо связаны у респондентов всех экспериментальных групп.

У респондентов с высоким и низким уровнем прокрастинации самооэффективность находится в прямой зависимости с эмоционально насыщенным жизненным процессом.

Представляет интерес тот факт, что в первой экспериментальной группе самооэффективность соотносится с осмысленностью всех временных компонентов (прошлое, настоящее, будущее), а в группах с более высоким уровнем прокрастинации отмечается лишь взаимосвязь по шкале «Процесс», которая связана с воплощением настоящего. Таким образом, респондентам этих групп для ощущения самооэффективности прошлое и будущее оказываются не так важны: прокрастинаторы концентрируются только на одном компоненте временного континуума (настоящее) и сосредотачиваются на нем.

При оценке собственной эффективности по шкале общей самооэффективности Р. Шварцера, М. Ерусалем (в адаптации В. Г. Ромека) респонденты с низким уровнем прокрастинации позиционируют себя более эффективными в деятельности, а люди с высоким уровнем оценивают свою эффективность значительно ниже ($t_{1,3} = 3,34^{***}$). Кроме того, средние значения баллов респондентов ЭГ 3 близки к показателям оценки своей эффективности как низкой (ЭГ 1 ср. = 31,43; ЭГ 2 ср. = 29,52; ЭГ 3 ср. = 27,35). Эти данные подтверждаются результатами анализа личных ответов респондентов об оценке уровня своей успешности и эффективности на основании анкеты: оказалось, что в среднем

люди с высоким уровнем прокрастинации ниже оценивают личную успешность и эффективность выше: 68,9 % против 76,3 % у людей с низким уровнем прокрастинации; 69,5 % – у лиц со средним уровнем прокрастинации.

В отношении стратегий, применяемых в стрессовых и проблемных ситуациях, нами была использована методика «Индикатор копинг-стратегий» и Мельбурнский опросник принятия решений. Данные, полученные по методике «Индикатор копинг-стратегий», приведены в табл. 5.

В случае механизмов адаптивного поведения значимых различий по стратегии, направленной на решение проблем, между группами не отмечается, однако можно говорить о тенденции респондентов с высоким уровнем прокрастинации меньше использовать данную стратегию в ситуации стресса. Существующие отличия при использовании стратегии, направленной на поиск социальной поддержки, свидетельствуют о том, что люди с высоким уровнем прокрастинации чаще обращаются в проблемных ситуациях к окружающему социуму по сравнению с экспериментальными группами 1 и 2. Также респондентами ЭГ 3 чаще используется стратегия, направленная на избегание проблем, предполагающая уход от решения неприятной ситуации. Таким образом, люди с низкой прокрастинацией демонстрируют более высокий уровень личностно-средовых копинг-ресурсов и развитие навыков активного разрешения проблем.

Таблица 5

Средние показатели по методике выявления преобладающих копинг-стратегий у респондентов экспериментальных групп

<i>Шкала</i>	<i>ЭГ 1</i>	<i>ЭГ 2</i>	<i>ЭГ 3</i>	<i>t эмп.</i>
Копинг-стратегия, направленная на решение проблем	25,21	25,30	23,85	$t_{1,2} = 0,08$ $t_{1,3} = 1,57$ $t_{2,3} = 1,44$
Копинг-стратегия, направленная на поиск социальной поддержки	20,91	21,21	23,55	$t_{1,2} = 0,33$ $t_{1,3} = 2,66^{**}$ $t_{2,3} = 2,31^{**}$
Копинг-стратегия, направленная на избегание проблем	15,39	17,2	20,1	$t_{1,2} = 1,62$ $t_{1,3} = 3,98^{**}$ $t_{2,3} = 2,2^{**}$
<i>Примечание.</i> ** – для $p \leq 0,01$				

Представленные данные подтверждаются и результатами Мельбурнского опросника принятия решений (табл. 6).

Средние показатели по методике Мельбурнского опросника
принятых решений у респондентов экспериментальных групп

Шкала	ЭГ 1	ЭГ 2	ЭГ 3	t эмп.
Бдительность	16,13	15,3	14,47	t 1,2 = 1,9 t 1,3 = 2,94** t 2,3 = 1,4
Избегание	10,3	11,47	13,15	t 1,2 = 2,08* t 1,3 = 5,27** t 2,3 = 2,67**
Прокрастинация	6,6	7,91	10,1	t 1,2 = 2,52* t 1,3 = 5,25** t 2,3 = 3,00**
Сверхбдительность	8,39	9,78	10,35	t 1,2 = 2,46** t 1,3 = 3,76** t 2,3 = 1,21

Примечание. * – для $p \leq 0,05$; ** – для $p \leq 0,01$

Респонденты с низким уровнем прокрастинации демонстрируют преобладающей стратегией «Бдительность», предполагающую в стрессовой ситуации рассмотрение альтернатив, поиск эффективного решения, качественную оценку решения перед выбором. Отметим, что по этой шкале значимые отличия наблюдаются только у респондентов «полярных» групп. Данные по шкалам «Сверхбдительность», «Избегание» и «Прокрастинация» позволяют говорить о том, что люди с высоким уровнем прокрастинации в большей степени подвержены эмоциональной импульсивности, желанию избавиться от неприятной ситуации, эмоциональной неустойчивости при выборе, им присуще избегание через прокрастинацию и перекладывание ответственности при поиске решения.

Для самооценки респондентами профессиональных качеств нами был использован семантический дифференциал «Я как профессионал» В. П. Серкина, представляющий 50 пар характеристик, которые описывают специалиста-профессионала. В результате проведённого анализа групповых семантических универсалий были выявлены параметры, по которым респонденты разных групп оценивают себя.

Обращает на себя внимание тот факт, что число входящих в семантическую универсалию дескрипторов в группе с низким уровнем прокрастинации гораздо выше по сравнению с двумя другими группами (ЭГ 1 – 21; ЭГ 2 – 11; ЭГ 3 – 8). Прокрастинаторы оказываются довольно осторож-

ными в характеристиках, в целом не дают высоких оценок, которые могли бы их адекватно описать.

В числе совпадающих для всех групп дескрипторов оказались только конструкты *образованный, добросовестный, выполняющий и работоспособный*. Представляет интерес анализ различающихся дескрипторов, входящих в семантические универсалии.

Люди, которые чаще действуют наперёд и не откладывают выполнение дел на потом, считают себя *«квалифицированными, способными, компетентными, решающими проблемы, ответственными, подготовленными, добросовестными, развивающимися, целеустремлёнными и инициативными»*. Таким образом, для них является важным вектор интернальности, они высказывают готовность взять на себя ответственность и ощущают свою потенциальную возможность влиять на результат в будущем.

«Знающими, заинтересованными, умелыми, внимательными и развивающимися» оценивают себя респонденты группы со средним уровнем прокрастинации. На наш взгляд, эти характеристики являются выражением умений и потенциала респондентов.

Опрошенные с высоким уровнем прокрастинации выбирали дескрипторы, скорее, характеризующие их как людей, нежели профессионалов: *«гуманный, полезный, помогающий, неравнодушный»*.

Также представляет интерес совпадение дескрипторов в полярных группах:

люди и с низким, и с высоким уровнем прокрастинации одинаково оценивают себя как «компетентных, равнодушных и полезных».

Качества, которые выбирают только люди с низким уровнем прокрастинации, – это «способный, развивающийся, решающий проблемы, активный, инициативный и удачливый». Все эти характеристики говорят как о личной инициативе и деятельности, так и просто о присущей (по мнению респондентов) удаче. Лишь лица со средним уровнем прокрастинации выбирают характеристику «внимательный, заинтересованный», а прокрастинаторов отличает от всех дескриптор «гуманный».

Полученные результаты свидетельствуют о вполне закономерных имеющихся отличиях между всеми экспериментальными

группами по шкалам «Мотивационная недостаточность» ($t_{1,2} = 2,48^{**}$, $t_{1,3} = 5,88^{**}$, $t_{2,3} = 3,74^{**}$) и «Тревожность» ($t_{1,2} = 2,54^{**}$, $t_{1,3} = 5,63^{**}$, $t_{2,3} = 2,88^{**}$) опросника М. А. Киселевой на выявление степени выраженности прокрастинации. Уровень тревожности, как и уровень мотивационной недостаточности, увеличивается от первой до третьей группы. Вероятно, эти два фактора мешают своевременному выполнению дел и принятию важных решений.

При межгрупповом критериальном сравнении (t-критерий) не отмечается значимых отличий между респондентами трёх экспериментальных групп по методике выявления отношения к неопределённости. Однако представляют интерес результаты, полученные при корреляционном анализе (табл. 7).

Таблица 7

Корреляционные связи между шкалами методики на выявление отношения к неопределённости и шкалами СЖО

	Группы		
	1-я группа (низкий уровень прокрастинации)	2-я группа (средний уровень прокрастинации)	3-я группа (высокий уровень прокрастинации)
Общая сумма баллов по методике на выявление толерантности к неопределённости	Цели = 0,43** Процесс = 0,62** Результат = 0,46** ОЖ = 0,75**	Цели = 0,41** Процесс = 0,52** ОЖ = 0,4**	Результат = 0,49**
<i>Примечание.</i> ** – для $p \leq 0,01$			

Зафиксирована взаимосвязь между параметрами методики СЖО и интегральным показателем толерантности к неопределённости. Это представляется вполне логичным, поскольку существуют исследования, которые подтверждают, что толерантность к неопределённости значимо связана с уровнем психологического благополучия; лица, сообщающие о позитивном отношении к неопределённым ситуациям, склонны воспринимать себя субъектом собственных действий и контролировать собственную жизнь, они более оптимистично оценивают собственные успехи и неудачи и склонны ожидать успеха в будущем. Также они менее тревожны, быстрее переходят от планов к действиям, менее ригидны и имеют тенденцию видения большего количества возможностей, чем люди с низким уровнем толерантности к неопределённости.

У лиц с низким уровнем прокрастинации наблюдаются устойчивые корреляционные связи со шкалами методики СЖО, которые выявляют отношение к процессу жизни, осмысленность настоящего и цели в будущем, осознание своей возможности руководить жизненным процессом и влиять на результат. У людей со средним уровнем прокрастинации не выявлено корреляционных связей только по шкале «Результат». Представляется интересным, что у лиц с высоким уровнем прокрастинации отмечается только один значимый показатель коэффициента корреляции – между шкалой толерантности к неопределённости и параметром «Результат» методики СЖО. Вероятно, в этой группе оценка удовлетворённости процессом жизни, её эмоциональной насыщенности и уверенности в контроле за жизненными событиями отличается от исследованных.

Таким образом, с определённой степенью вероятности можно предполагать, что толерантность к неопределённости определяется: 1) отношением к своей жизни в контексте всех временных локусов у тех, кому прокрастинация не свойственна; 2) осмысленностью настоящего и будущего у тех, кому свойственна в некоторой степени; 3) только осмыслением прошлого у прокрастинаторов.

Поскольку толерантность к неопределённости в той или иной мере характеризует

отношение индивида к будущему, которое всегда в какой-то степени неопределённо, можно предполагать, что прокрастинаторы связывают будущее только с осмысленным прошлым периодом («Я в будущем» определяется через «Я в прошлом»).

Данные, полученные нами при сравнении средних значений многомерной шкалы перфекционизма у лиц с различным уровнем прокрастинации, вполне согласуются с опубликованными в литературе исследованиями (табл. 8).

Таблица 8

Средние значения шкал по методике на выявление уровня перфекционизма

Шкала	ЭГ 1	ЭГ 2	ЭГ 3	t эмп.
Перфекционизм, направленный на себя	47,0	53,69	66,6	t 1,2 = 1,46 t 1,3 = 3,99** t 2,3 = 2,99**
Перфекционизм, направленный на других	74,0	70,0	74,4	t 1,2 = 1,01 t 1,3 = 0,05 t 2,3 = 1,11
Социально предписанный перфекционизм	66,95	66,17	76,1	t 1,2 = 0,22 t 1,3 = 2,3** t 2,3 = 2,77**
Общий уровень перфекционизма	188,0	187,0	217,1	t 1,2 = 0,04 t 1,3 = 2,83** t 2,3 = 3,24**
<i>Примечание.</i> ** – для $p \leq 0,01$				

У группы с высоким уровнем прокрастинации значения по шкалам перфекционизма выше, чем у представителей других экспериментальных групп. Данная методика показывает, что группа прокрастинаторов по этому признаку выделяется из двух других, у них достаточно высокий общий уровень перфекционизма, что обуславливает предъявляемые ими высокие требования к людям и миру в целом. Лица с высоким уровнем прокрастинации больше ожидают от себя и в большей степени хотят соответствовать требованиям окружающих, однако это не приводит их к действию, напротив, «тормозит» выполнение задач (в том числе по причине того, что прокрастинаторы могут ощущать себя «пока не готовыми», «недостаточно компетентными» и т. п.); в качестве стратегии они выбирают избегание.

Для выявления профессиональных ресурсов и оценки собственной эффективности в профессиональной деятельности нами была составлена анкета, которая по-

зволила получить информацию о видении респондентами своих предпочтений и возможностей в профессиональной сфере.

Большинство опрошенных из всех экспериментальных групп довольны работой (82,6–87%), процент недовольных в трёх группах примерно одинаков (13–17%), значимой разницы при сравнении угловым преобразованием Фишера не зафиксировано, но при ответе на вопрос о смене работы большинство респондентов всех групп выразили желание сменить работу, значимые отличия зафиксированы лишь между ЭГ 1 и ЭГ 2 (ϕ^* эмп. гр. 1–2 = 1,84*). Однако среди причин, по которым респонденты хотели бы сменить работу, в группе с низким уровнем прокрастинации указываются обстоятельства, связанные с получением повышения и нового опыта, желанием расширить кругозор в профессии, осознанием желания приносить больше пользы на другом месте, т. е. видением более перспективного карьерного будущего, тогда как у группы с высоким уровнем

прокрастинации причины предполагаемой смены работы преимущественно связаны с усталостью, профессиональным выгоранием и низкой заработной платой, т. е. некоторой неудовлетворённостью происходящим в настоящем.

В группах с низким и средним уровнем прокрастинации респонденты указывают, что занимаемая ими должность в настоящее время – это «шаг к желаемой

должности», тогда как в группе с высоким уровнем прокрастинации их должность – это «случайно попавшийся вариант», либо «то, к чему люди долго стремились» (табл. 9). Люди с низким и средним уровнем прокрастинации видят дальнейшую профессиональную реализацию, группа прокрастинаторов предполагает, что их должность – это уже некоторый уровень достижений.

Таблица 9

Распределение ответов на вопрос «Должность, которую Вы занимаете – это...»

<i>Предполагаемые ответы</i>	<i>ЭГ 1</i>	<i>ЭГ 2</i>	<i>ЭГ 3</i>	<i>φ* эмп.</i>
То, к чему Вы долго стремились	13 %	8,7 %	30 %	Гр. 1–2 = 0,47 φ* эмп. гр. 1–3 = 1,37 φ* эмп. гр. 2–3 = 1,83*
Шаг к желаемой должности	61 %	69,6 %	10 %	φ* эмп. гр. 1–2 = 0,62 φ* эмп. гр. 1–3 = 3,75** φ* эмп. гр. 2–3 = 4,34**
Случайно попавшийся вариант	13 %	13 %	60 %	φ* эмп. гр. 1–3 = 3,37** φ* эмп. гр. 2–3 = 3,37**
Свой вариант ответа	13 %	8,7 %	–	
<i>Примечание.</i> * – для $p \leq 0,05$; ** – для $p \leq 0,01$				

Возможно, это связано с тем, что лица с высоким уровнем прокрастинации в меньшей степени прокрастинируют будущее, видят возможное повышение и карьерный рост. Это предположение подтверждается ответами на вопрос: «Как вы видите свою карьеру через 10 лет? Чего добьётесь?» В этом случае 50 % ответов людей с низким уровнем прокрастинации и 42,8 % ответов респондентов со средним уровнем полагают, что их ждёт дальнейший карьерный рост, получение руководящей должности и приобретение нового опыта, а наиболее часто встречающийся выбор опрошенных лиц с высоким уровнем прокрастинации связан с тем, что они хотели бы оставить «всё так, как есть сейчас».

Для группы прокрастинаторов характерна определённая ригидность, они демонстрируют нежелание каких-либо изменений, в большей степени считают, что уже обладают достигнутым, поэтому можем предполагать, что у них это связано с отсутствием осознанных значимых целей.

Респонденты всех экспериментальных групп считают, что руководство адекватно и полностью оценивает их способности, значимых различий при сравнении ответов групп не получено. Однако среди прокрастинаторов больший процент тех, кто полагает, что их способности и возможности недооценены, такая тенденция отмечается с увеличением степени прокрастинации.

При ответе на вопрос «Считаете ли Вы себя профессионалом на 100 %?» выявлено, что тенденция отвечать положительно увеличивается с уменьшением уровня прокрастинации. Нами зафиксированы значимые отличия при сравнении групп с низким и высоким уровнем прокрастинации (ϕ^* эмп. гр. 1–3 = 2,60**). Среди людей с высоким и средним уровнем прокрастинации меньше тех, кто оценивает себя «профессионалом на 100%»; возможно, это связано с неуверенностью в собственных силах и профессиональных возможностях.

Результаты ответа на вопрос «Позволяет ли Вам работа самореализоваться?» представлены в табл.10.

Таблица 10

Распределение ответов на вопрос «Позволяет ли Вам работа самореализоваться?»

Ответы	Э.Г 1 (низкий уровень прокрастинации)	Э.Г 2 (средний уровень прокрастинации)	Э.Г 3 (высокий уровень прокрастинации)	φ^* эмп.
Да	87 %	69,6 %	55 %	φ^* эмп. гр. 1–2 = 1,45 φ^* эмп. гр. 1–3 = 2,39** φ^* эмп. гр. 2–3 = 0,98
Нет	4,3 %	13 %	20 %	φ^* эмп. гр. 1–2 = 1,08 φ^* эмп. гр. 1–3 = 1,65* φ^* эмп. гр. 2–3 = 0,61
Другие варианты ответа	Частично – 8,7 %	Частично – 17,4 %	Частично – 25 %	φ^* эмп. гр. 1–2 = 0,88 φ^* эмп. гр. 1–3 = 1,46 φ^* эмп. гр. 2–3 = 0,61
<i>Примечание.</i> * – для $p \leq 0,05$; ** – для $p \leq 0,01$				

Люди с низким уровнем прокрастинации чаще склонны считать, что работа способствует самореализации. При дополнительном вопросе «Что мешает Вашей самореализации?» представители первой группы отмечают, что их самореализации не мешает ничего, либо указывают на недостаток времени. Респонденты со средним и низким уровнем прокрастинации как помеху самореализации называют личные и профессионально важные качества (лень, отсутствие самодисциплины, свойства темперамента), сам процесс и содержание работы, а также нехватку времени. Интересно, что среди людей с высоким уровнем прокрастинации ни один не ответил, что его реализации ничего не мешает.

При ответе на вопрос «Что мешает Вам считать себя полностью состоявшимся в карьере?» респонденты с низким уровнем прокрастинации на первом месте называют личные качества, тогда как люди со средним и высоким уровнем прокрастинации полагают, что это недостаток образования и квали-

фикации. На наш взгляд, это связано с тем, что нон-прокрастинаторы в большей степени связывают достижения с личными качествами, берут ответственность за неуспех на себя, тогда как люди с повышенным уровнем прокрастинации чаще объясняют неудачи «объективными» причинами. Интересно, что в группах со средним и высоким уровнем прокрастинации респонденты отдельным фактором называют «время» («нехватка времени» – в группе со средним уровнем прокрастинации, «упущенное время», «непонимание будущего» – в группе с высоким уровнем прокрастинации): по мнению многих исследователей, именно взаимоотношения со временем и неадекватная оценка времени являются одной из причин прокрастинации.

Вопрос «Ваша карьера входит в ваши личные жизненные цели?» позволил выявить, что люди с низким уровнем прокрастинации отвечают утвердительно, тогда как люди с высоким уровнем прокрастинации карьеру в свои личные цели не включают (данные приведены в табл. 11).

Таблица 11

Распределение ответов на вопрос «Ваша карьера входит в ваши личные жизненные цели?»

Ответы	ЭГ 1	ЭГ 2	ЭГ 3	φ^* эмп
Да	87 %	69,6 %	55 %	φ^* эмп. гр. 1–2 = 1,46 φ^* эмп. гр. 1–3 = 2,39** φ^* эмп. гр. 2–3 = 0,99
Нет	8,7 %	30,4 %	45 %	φ^* эмп. гр. 1–2 = 1,93* φ^* эмп. гр. 1–3 = 2,85** φ^* эмп. гр. 2–3 = 0,99
Сомневаюсь	4,3 %			
<i>Примечание.</i> * – для $p \leq 0,05$; ** – для $p \leq 0,01$				

Значимые отличия зафиксированы между экспериментальными группами 1 и 3. С увеличением уровня прокрастинации встречается меньше респондентов, включающих

карьеру в личные цели. В табл. 12 представлены ответы респондентов на вопрос: «Часто ли Вы откладываете принятие важных в карьере решений?»

Таблица 12

**Распределение ответов респондентов на вопрос
«Часто ли Вы откладываете принятие важных в карьере решений?»**

Ответы	ЭГ 1	ЭГ 2	ЭГ 3	φ^* эмп.
Да	–	–	40 %	φ^* эмп. гр. 1–3 = 5,79** φ^* эмп. гр. 2–3 = 5,79**
Нет	100 %	73,9 %	40 %	φ^* эмп. гр. 1–2 = 3,63** φ^* эмп. гр. 1–3 = 5,79** φ^* эмп. гр. 2–3 = 2,28**
Иногда	–	26,1 %	–	
Не знаю	–	–	20%	
<i>Примечание.</i> ** – для $p \leq 0,01$				

Респонденты с низким уровнем прокрастинации указывают, что они не откладывают принятие важных решений, люди со средним уровнем прокрастинации считают, что только иногда затягивают с принятием решений, тогда как лица с высоким уровнем прокрастинации полагают, что затягивают с принятием решений, при этом среди них достаточно высок процент тех, кто отвечает неопределённо («не знаю»), что, по-нашему мнению, также указывает на их сомнения, неуверенность, неосознан-

ность выбора. Результаты ответов на этот вопрос позволяют говорить о том, что опрошенные отчасти осознают свои колебания при принятии решений.

На вопрос «Хотели ли бы Вы стать руководителем?» среди людей с низким уровнем прокрастинации 56,5 % выбирают ответ «да, потому что...», в группе со средним уровнем прокрастинации такой ответ выбирают только три респондента (13 %), в группе с высоким уровнем прокрастинации ни один отвечающий не выбрал ответ «да» (табл. 13).

Таблица 13

Распределение ответов респондентов на вопрос «Хотели ли бы Вы стать руководителем?»

Ответы	ЭГ 1, n = 23	ЭГ 2, n = 23	ЭГ 3, n = 20	φ^* эмп.
Да	56,5 %	13 %	–	φ^* эмп. гр.1–2 = 3,26** φ^* эмп. гр.1–3 = 5,56** φ^* эмп. гр. 2–3 = 2,41**
Нет	43,5 %	87 %	100 %	φ^* эмп. гр. 1–2 = 3,26** φ^* эмп. гр. 1–3 = 5,56** φ^* эмп. гр. 2–3 = 2,41**
<i>Примечание.</i> ** – для $p \leq 0,01$				

Респонденты с низким уровнем прокрастинации уточняют, что хотели бы стать руководителем, потому что «это возможность влиять на процесс», «это часть карьеры и роста», «больше возможностей», «это очень интересно – руководить коллективом». Также встречаются варианты ответа, в которых люди оценивают свои личные качества как подходящие для руководителей: «умею правильно ставить цели, задачи, до-

бываться высшего результата», «обладаю необходимыми качествами для этой должности».

В группе со средним уровнем прокрастинации желание стать руководителем объясняется материальным аспектом: «новые возможности, в том числе финансовые», «другие финансовые возможности».

Причины, по которым отвечающие не хотят занять должность руководителя,

в группе с высоким уровнем прокрастинации связаны с ответственностью, такой ответ указывают 30,4 %. Кроме того, прокрастинаторы отвечают, что «не обладают лидерскими качествами», «я слишком добрая для руководителя», «я абсолютно не умею руководить людьми, моя прерогатива – подчинение», т. е. считают, что их личные качества не подойдут для руководящей должности.

В группе с низким уровнем прокрастинации кроме высокого уровня ответственности люди указывали на то, что не хотят стать руководителем, потому что содержание работы руководителя не будет соответствовать их личным профессиональным интересам: «не люблю заниматься бумажной работой», «у меня нет достаточных знаний в управлении».

В группе со средним уровнем прокрастинации преимущественно указывают на большую ответственность, которую приходится брать руководителю, и недостаток профессионализма. Таким образом, люди с низким уровнем прокрастинации выше оценивают свои личные возможности, чувствуют себя увереннее, готовы в большей степени взять на себя ответственность за коллектив, кроме того, рассматривают должность руководителя как часть карьеры.

При оценке своих профессиональных успехов и достижений в карьере респонденты с низким уровнем прокрастинации указывают на достижение должности (29 %) и получение опыта (23,7 %), также называют конкретные результаты деятельности (15,8 %) и признание (15,8 %), которого они достигли среди коллег. Лица со средним уровнем прокрастинации указывают должность и квалификацию (57,1 %), результаты деятельности (28,6 %), а также формирование личных качеств, таких как ответственность, внимательность (14,3 %). Прокрастинаторы профессиональными достижениями считают, в первую очередь, признание коллег, получение почётных грамот и званий, на втором месте называют конкретные результаты деятельности, на третьем указывают получение образования или категории. Только один человек посчитал свою должность профессиональным достижением.

Заключение. Уровень прокрастинации находится во взаимосвязи с осмысленностью компонентов временного контину-

ума и общей осмысленностью жизни, а также с уровнем перфекционизма и специфической выбора субъектом коппинг-стратегий.

У людей с низким уровнем прокрастинации выше осмысленность жизни, простроенность будущего, эмоциональная удовлетворённость прошедшим периодом. Такие люди чаще демонстрируют навыки активного разрешения проблем, тогда как люди с высоким уровнем прокрастинации чаще выбирают избегание и поиск социальной поддержки.

У прокрастинаторов общий уровень перфекционизма, а также перфекционизм, направленный на себя, социально предписанный перфекционизм оказываются значительно выше, но ожидания от себя и других ведут не к началу деятельности, а к её откладыванию и затягиванию рабочего процесса. Кроме того, откладывание дела может обосновываться тем, что оно выполнено не на достаточном уровне.

Уровень прокрастинации накладывает отпечаток на оценку своих профессиональных достижений и возможностей, определяет уровень профессиональных притязаний и степень удовлетворённости профессиональной самореализацией.

Лица с низким уровнем прокрастинации выше оценивают свою эффективность; они видят себя инициативными, целеустремлёнными, знающими и решающими проблемы профессионалами. Прокрастинаторы, даже оценивая свои профессиональные качества, характеризуют себя как «гуманных, полезных и равнодушных» – т. е. с позиции, скорее, человеческих, нежели профессиональных качеств.

Откладывание дел и принятия решений напрямую связано с повышенным уровнем тревожности и мотивационной недостаточностью.

Люди с низким и средним уровнем прокрастинации в большей степени увлечены процессом работы, тогда как для лиц с высоким уровнем прокрастинации на первый план в работе выходит процесс общения; коллектив и общение они считают своими профессиональными достижениями.

Прокрастинаторы полагают, что их профессиональной самореализации мешают такие личные качества, как лень и отсутствие самодисциплины, а также сложное взаимоотношение со временем; они боятся брать на себя ответственность и заявляют о нежелании занимать руководящие должности.

Различные уровни выраженности прокрастинации как личностной характеристики соотносятся с разными вариантами структуры личностных ресурсов (их сочетания и взаимосвязей), а также разной степенью интегрированности личности.

Повышение уровня прокрастинации ведёт к снижению взаимосвязанности отдельных личностных структур; у лиц с низким уровнем прокрастинации наблюдается более высокая степень интегрированности личности.

Список литературы

1. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // *Вопр. психологии*. 2010. № 3. С. 121–131.
2. Дикая Л. Г., Махнач А. В. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования // *Психол. журн*. 1996. № 3. С. 137–146.
3. Ковылин В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: электрон. науч. журн*. 2013. № 2. С. 22–41.
4. Кожевникова Е. Ю. Личностные ресурсы преодоления ситуации социально-экономической депривации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Краснодар, 2006. 247 с.
5. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал: структура и диагностика. М., 2011. 602 с.
6. Муздыбаев К. Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ // *Журнал социологии и социальной антропологии*. 1998. Т. 1, № 2. С. 100–111.
7. Навроцкая Н. Прокрастинация [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.v-zhizni.ru/prokrastinacia.php> (дата обращения: 19.03.2016).
8. Соловьева С. Л. Ресурсы личности [Электронный ресурс] // *Медицинская психология в России: электрон. науч. журн*. 2010. № 2. Режим доступа: <http://www.medpsy.ru> (дата обращения: 30.05.2016).
9. Шамшикова О. А., Кормачёва И. Н. К вопросу о психологическом феномене «прокрастинация» // *Развитие человека в современном мире: материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Новосибирск, 15–17 апр. 2014 г.) / под ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой; М-во образования и науки РФ; Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. Ч. 1. С. 253–267.*
10. Шапкин С. А. Методика изучения стратегий адаптации человека к стрессогенным условиям профессиональной деятельности // *Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа / отв. ред. Л. Г. Дикая. М.: Из-во. ИПРАН, 1999. С. 132–160.*
11. Ellis A., & Knaus W. J. *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books, 1977.
12. Lay K. H. At last, my research article on procrastination // *J. of Research in Personality*. 1986. Vol. 20, No. 4. P. 474–495.
13. Steel P. The nature of procrastination: A Metaanalytic and Theoretical Review of Quintessential self – regulatory failure // *Psychol. Bull.* 2007. Vol. 133, No. 1. P. 65–94.

References

1. Varvaricheva Ya. I. Fenomen prokrastinatsii: problemy i perspektivy issledovaniya // *Vopr. psikhologii*. 2010. № 3. S. 121–131.
2. Dikaya L. G., Makhnach A. V. Otnoshenie cheloveka k neblagopriyatnym zhiznennym sobyitiyam i faktory ego formirovaniya // *Psikhol. zhurn*. 1996. № 3. S. 137–146.
3. Kovylin V. S. Teoreticheskie osnovy izucheniya fenomena prokrastinatsii // *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitie: elektron. nauch. zhurn*. 2013. № 2. S. 22–41.
4. Kozhevnikova E. Yu. Lichnostnye resursy preodoleniya situatsii sotsial'no-ekonomicheskoi deprivatsii: dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.01. Krasnodar, 2006. 247 s.
5. Leont'ev D. A. Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika. M., 2011. 602 s.
6. Muzdybaev K. Strategii sovladaniya s zhiznennymi trudnostyami. Teoreticheskii analiz // *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii*. 1998. T. 1, № 2. S. 100–111.
7. Navrotskaya N. Prokrastinatsiya [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.v-zhizni.ru/prokrastinacia.php> (data obrashcheniya: 19.03.2016).
8. Solov'eva S. L. Resursy lichnosti [Elektronnyi resurs] // *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurn*. 2010. № 2. Rezhim dostupa: <http://www.medpsy.ru> (data obrashcheniya: 30.05.2016).
9. Shamshikova O. A., Kormacheva I. N. K voprosu o psikhologicheskom fenomene «prokrastinatsiya» // *Razvitie cheloveka v sovremennom mire: materialy V vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (g. Novosibirsk, 15–17 apr. 2014 g.) / pod red. N. Ya. Bol'shunovoi, O. A. Shamshikovoi; M-vo obrazovaniya i nauki RF; Novosib. gos. ped. un-t. Novosibirsk: Izd-vo NGPU, 2014. Ch. 1. S. 253–267.*

10. Shapkin S. A. Metodika izucheniya strategii adaptatsii cheloveka k stressogennym usloviyam professional'noi deyatel'nosti // Problemnost' v professional'noi deyatel'nosti: teoriya i metody psikhologicheskogo analiza / otv. red. L. G. Dikaya. M.: Iz-vo. IPRAN, 1999. S. 132–160.
11. Ellis A., & Knaus W. J. Overcoming procrastination. New York: Signet Books, 1977.
12. Lay K. H. At last, my research article on procrastination // J. of Research in Personality. 1986. Vol. 20, No. 4. P. 474–495.
13. Steel P. The nature of procrastination: A Metaanalytic and Theoretical Review of Quintessential self – regulatory failure // Psychol. 14. Bul. 2007. Vol. 133, No. 1. P. 65–94.

Библиографическое описание статьи

Неяскина Ю. Ю., Сибирцева Е. И. Личностные и профессиональные ресурсы лиц с различным уровнем прокрастинации // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 5. С. 67–83. (Сер. Педагогические науки). DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-67-83.

Reference to the article

Neyaskina Yu. Yu., Sibirtseva E. I. Personal and Professional Resources of People with Different Levels of Procrastination // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2016. Vol. 11, No. 5. PP. 67–83. DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-67-83.

Статья поступила в редакцию 01.07.2016

УДК 159.9.072.

DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-84-95

Надежда Михайловна Сараева,
доктор психологических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: saraiewa@mail.ru

Эмпирическое изучение субъектности студентов: экопсихологический подход¹

Актуальность изучения субъектности студентов университета определяется социальным запросом на формирование активности, самостоятельности, ответственности специалистов в процессе их подготовки. Актуальность на научном уровне состоит в необходимости углублённого изучения субъекта и субъектности. Проблема исследования состоит в определении этапа становления субъектности студентов. Цель статьи – представить результаты эмпирического исследования субъектности студентов, выполненного с позиций не применявшегося ранее экопсихологического подхода к развитию психики (В. И. Панов). Согласно такому подходу, человек в своём становлении как субъекта проходит путь в континууме от носителя произвольной активности до субъекта творчества. Становление субъектности происходит в процессе взаимодействия человека со средой при овладении деятельностью. Исследование проведено на базе ЗабГУ. Объём выборки – 178 чел. Параметры диагностики субъектности студентов: активность, автономность в учебной деятельности, самоорганизация, жизнестойкость. Эмпирический метод исследования – тестирование. В работе применяли опросник учебной активности студентов А. А. Волочкова, опросник самоорганизации деятельности Е. Ю. Мандриковой и тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой. В результате исследования установлено, что большая часть студентов в выборке, обучающихся в стандартных условиях и не предполагающих обязательной специальной деятельности преподавателей по формированию, развитию у тех, кого они учат, свойств субъектности, находятся на четвёртом этапе становления субъектности – этапе произвольного выполнения действия при внешнем контроле со стороны педагога.

Ключевые слова: субъект, субъектность, этап становления, ведущая деятельность, студенты, экопсихологический подход

Nadezhda M. Saraeva,
Doctor of Psychology, Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, Russia, 672039),
e-mail: saraiewa@mail.ru

Empirical Study of Undergraduate Students' Subjectivity: the Ecopsychological Approach²

The relevance of studying the university students' subjectivity is predicated upon social demand for the formation of activity, independence and commitment of specialists during their training. At the scientific level, the relevance involves the need for in-depth study of subject and subjectivity. The problem of this study consists in identifying the stage of formation of students' subjectivity. The purpose of this article is to present the results of the empirical study of undergraduate students' subjectivity that was made within the eco-psychological approach towards psyche development (V. I. Panov), which had never been applied before. According to this approach, a man during his development as a subject goes in the continuum from a carrier of spontaneous activity to a subject of creativity. The formation of subjectivity takes place as a part of the interaction process between man and environment during mastering an activity. The research was carried out at the premises of Transbaikal State University. The sample group includes 178 respondents. The parameters of students' subjectivity diagnostics are: activity, independence

¹ Статья подготовлена при поддержке РГН. Проект № 14-06-00576 «Становление субъектности на разных этапах онтогенеза: экопсихологический подход».

² The work is supported by the Russian Foundation for Humanities. Project No. 14-06-00576 "Formation of Subjectivity at Different Stages of Ontogenesis: the Eco-psychological Approach".

in learning activity, self-management, and hardiness. The empirical method of the study is testing. The authors applied A. A. Volochkov's Learning Activity Questionnaire, E. Yu. Mandrikova's Activity Self-management Questionnaire and S. Maddi's Hardiness Test adjusted by D. A. Leontiev and E. I. Rasskazova. As a result of the study, it was found that the generality of the sample group's students, who learn under the standard conditions without considering a teacher's required special activity directed at training and developing students' subjectivity characteristics, are on the fourth stage of subjectivity's formation – the stage of voluntary performance under a teacher's external control.

Keywords: subject, subjectivity, stage of formation, leading activity, undergraduate students, eco-psychological approach

Вводная часть. Проблема субъекта и субъектности всегда была в поле внимания гуманитарного, в том числе психологического, знания. Исследователи во все времена задавались вопросами об основаниях, механизмах, закономерностях самодетерминации поведения и деятельности человека, способного к автономии, самостоятельному целеполаганию, саморегуляции. Реалии современной жизни значительно жёстче и сильнее, чем прежде, требуют от человека субъектного поведения, а значит, обостряют необходимость формирования, развития у него свойств субъектности, что актуализирует исследовательский интерес к научной проблематике субъектности.

Многозначность категории «субъект», объёмность феноменологического содержания, которое охватывается её границами, определяют сложность изучения явления, разнообразие подходов к его изучению и трактовке в отечественной психологической науке (Л. В. Алексеева, Н. М. Борытко, Е. Н. Волкова, А. Л. Журавлев, А. В. Захарова, В. В. Знаков, Е. Ю. Коржова, А. Н. Леонтьев, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий, В. И. Панов, В. А. Петровский, З. И. Рябикина, В. В. Селиванов, Е. А. Сергиенко, В. И. Слободчиков, В. А. Татенко, Д. И. Фельдштейн, Н. Е. Харламенкова, Г. А. Цукерман, В. Э. Чудновский, М. А. Щукина и др.). Это относится и к анализу субъектности студентов, представителей самой активной и перспективной части молодёжи, с которой связываются надежды на прогрессивное общественное развитие.

Субъектность студентов является предметом изучения многих психологических и педагогических работ. Однако сущность субъектности понимается исследователями по-разному и, соответственно, выделяются разные показатели субъектности, критерии определения уровня/стадии развития или становления её у студентов.

Отсюда и различные выводы по результатам исследований [1; 2; 4–7; 9; 11; 12; 20; 22]. Соглашаясь с тем, что субъектность студентов есть важная психологическая характеристика, многие авторы подчёркивают, что это особое интегральное [8; 10; 19; 21], системное [5; 6; 18] свойство личности. Это возможность самоуправления собственными ресурсами [8; 19], готовность к выбору вариантов достижения образовательных результатов и построения на их основе жизненных и профессиональных перспектив [13], преобразование исходных способностей и свойств в социально значимые и профессионально важные качества (студент – это самоутверждающаяся, самореализующаяся в образовательном процессе вуза личность, способная к эффективной самоорганизации и саморегуляции своих действий и поступков) [18]. Выделяемые авторами сущностные характеристики субъектности студентов – само их количество и разнообразие – позволяют говорить о явной «размытости» понятия, его содержательной неоднородности и «перегруженности». Следствием различий теоретических и эмпирических предпосылок исследования субъектности студентов является множественность компонентов, составляющих структуру субъектности (во многом они дополняют друг друга), оснований для определения стадий, уровней субъектности, пестрота показателей. Порой создаётся впечатление, что вообще исследуются разные психические реальности. Многие выделенные исследователями показатели субъектности с трудом поддаются операционализации или не могут быть операционализированы.

Вопрос о стадиях становления, развития субъектности студентов, показателей уровня её развития также рассматривается во многих исследованиях, но отличия в трактовке сути процесса, в критериях

выделения стадий и уровней становления (развития) субъектности студентов сохраняются [3; 13; 17; 21].

Главное, что, наш взгляд, следует отметить по результатам анализа состояния проблемы, – это представленность сложнейшего психического явления – субъектности студентов – существующим в уже ставшей, а не становящейся форме. Предметом анализа является «феноменологическая данность» (В. И. Панов) характеристик субъектности. За границами изучения остаётся собственно процесс становления, т. е. порождения новой формы активности, поступательного движения в континууме «субъект спонтанной активности – субъект деятельности», восхождения на новый уровень субъектности человека в учебно-профессиональной деятельности.

Сказанное не умаляет значимости проведённых исследований, но подтверждает необходимость дальнейшего изучения субъектности студентов, уточнения теоретико-методологических основ анализа.

Методология исследования. В. И. Пановым предложен новый, экпсихологический, подход к анализу становления субъектности [14–16]. Согласно этому подходу, психика рассматривается как особая форма бытия. В рамках онтологической парадигмы атрибут психики – это становление, т. е. порождение действительной формы своего существования. Поэтому она рассматривается как явление, обретающее своё бытие в процессе и посредством разных типов взаимодействия «человека» с «окружающей средой». В ходе становления системы «человек – окружающая среда» взаимодействия между её компонентами претерпевают определённые изменения. Окружающая среда из объекта восприятия постепенно превращается в объект преобразования человеком и, тем самым, в условие и средство развития субъектности человека как компонента данной становящейся системы «человек – окружающая среда». Психическую активность индивида и её развитие целесообразно рассматривать в виде своеобразного континуума. На одном полюсе этого континуума, эта активность предстаёт как спонтанная активность данного вида (двигательная, речевая, учебная и т. д.), ко-

торая ещё не имеет целевой и произвольной формы выражения. А на другом его полюсе – психическая активность видится как целесообразная, осознанная и произвольная деятельность [15]. В. И. Панов выделяет 7 стадий становления субъектности: 1) стадию мотивации; 2) развития субъекта восприятия; 3) развития субъекта репродуктивного воспроизведения, субъекта подражания; 4) развития субъекта произвольного выполнения действия при внешнем контроле со стороны другого, чаще – педагога; 5) развития субъекта произвольного выполнения действия при внутреннем контроле; 6) развития субъекта экстерииоризации контроля, то есть субъекта экспертной оценки правильности выполнения требуемого действия другими индивидами; 7) стадию творчества, когда освоенное действие-образец используется в качестве субъективного средства для творческого самовыражения.

Эмпирическая база и методы исследования. Представленная модель становления субъектности человека получила своё эмпирическое обоснование при изучении субъектности студентов. Исследование проводилось на базе ФГБОУ «Забайкальский государственный университет». Выборку составили 178 студентов 1–5-х курсов, средний возраст которых – $19,4 \pm 1,2$ года (min – 17, max – 24 г.).

Основная единая диагностическая программа проекта, в рамках которой работа по изучению становления субъектности студентов началась ещё на втором этапе реализации, включала в себя:

1) определение учебной активности студентов с помощью опросника учебной активности студентов (EAQ(st)-5) А. А. Волочкова;

2) определение уровня самоорганизации деятельности студентов с помощью опросника самоорганизации деятельности (ОСД) Е. Ю. Мандриковой;

3) определение уровня жизнестойкости студентов с помощью теста жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой. Показатели шкал названных методик служили основанием для определения этапов становления субъектности студентов (табл. 1).

Таблица 1

Основная программа диагностики становления субъектности студентов

<i>Этапы становления (В. И. Панов)</i>	<i>Шкалы опросников (показатели)</i>
Мотивация	1. Шкала УМ (учебная мотивация). 2. Целеустремлённость (ОСД)
Восприятие, узнавание, понимание, формирование модели деятельности	1. Шкала ОБМ (обучаемость). 2. Суммарная шкала УАптц. 3. Структурированность (ОСД)
Репродуктивное воспроизведение	1. Шкала КДн (деятельность в ситуации внешнего контроля). 2. Структурированность (ОСД)
Произвольное действие при внешнем контроле	1. Шкала КДр (контроль реализации учебных действий). 2. Настойчивость (ОСД)
Произвольное действие при внутреннем контроле	1. Шкала ДИНисп (исполнительская динамика учебной активности). 2. Суммарная шкала УАрег (регулятивный компонент деятельности). 3. Плановёрность (ОСД). 4. Самоорганизация (ОСД)
Субъект экспертной оценки	1. Суммарная шкала УАдин учебной активности. 2. Шкала УАрез (результативный компонент учебной активности). 3. Шкала УА (интегральный показатель учебной активности). 4. Контроль (тест жизнестойкости)
Субъект творческой активности	1. Шкала ДИНвзм (динамика видоизменения учебной деятельности). 2. Ориентация на настоящее (ОСД). 3. Вовлечённость (тест жизнестойкости). 4. Принятие риска (тест жизнестойкости). 5. Жизнестойкость, интегральный показатель

Результаты исследования и их обсуждение. Прежде всего изучалась активность студентов в учебно-профессиональной дея-

тельности. Данные, полученные по опроснику учебной активности студентов (EAQ(st)-5) А. А. Волочкова, представлены в табл. 2.

Таблица 2

Количество студентов в выборке (в %) по уровням учебной активности, n = 178

<i>Шкалы опросника EAQ(st)-5</i>	<i>Высокий уровень</i>	<i>Выше среднего уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Ниже среднего уровень</i>	<i>Низкий уровень</i>
УМ	1,1	12,4	71,9	13,5	1,1
ОБМ	2,2	9,6	69,1	18,0	1,1
КДрлз	0,6	17,4	64,0	16,3	1,7
КДндч	3,4	11,8	68,5	14,6	1,7
УАрез	0	23,6	57,3	18,5	0,6
ДИНвзм	2,2	15,8	66,9	12,9	2,2
ДИНисп	1,1	13,5	69,7	14,6	1,1
УАптц	2,8	7,9	74,7	12,9	1,7
УАрег	2,2	13,5	68,0	14,6	1,7
УАдин	2,8	11,2	66,9	18,0	1,1
УА	1,7	16,8	66,9	12,4	2,2

Согласно полученным данным и их стандартизации, показатели всех шкал учебной активности (УА) большинства опрошенных студентов входят в границы среднего уровня.

Примерно равное количество студентов принимают учебно-профессиональную деятельность (13,5 %) и отвергают её (14 %). Имеют повышенную и пониженную фрустрационную устойчивость в ситуации учебных неудач (КДндч), проявляют повышенную и пониженную исполнительскую динамику – интенсивность, темп, стремление работать с полной отдачей. Число студентов со сниженными показателями потенциала учебной активности (шкала УАптц) больше числа студентов с повышенными показателями.

По показателю обучаемости также число студентов со сниженными показателями шкалы ОБМ превышает число студентов с повышенными показателями. Число студентов, которые имеют сниженные показатели настойчивости в учебной деятельности, также больше тех, кто способен длительное время концентрировать внимание на учебных занятиях, не переключаясь на другие дела, стремится доводить начатую учебную работу до конца, несмотря на возможные препятствия (КДрлз).

Обращает на себя внимание отсутствие высоких показателей по шкале УАрез, показывающей самооценку студентами своей обученности (уровня усвоения, успешно-

сти, успеваемости) и эмоциональную удовлетворённость учебной деятельностью.

В целом благополучны показатели динамики видоизменения учебной деятельности. По шкале ДИНвзм показатели 18 % студентов соответствуют высокому и выше среднего уровням.

Достаточно высоки показатели 14 % респондентов по динамике реализации учебной активности, воспроизведения, развёртывания и развития учебной деятельности.

Анализ данных позволил отметить, что с возрастом – от 17 к 24 годам – уменьшается число низких показателей по шкалам учебной мотивации (УМ); УАрез – шкале самооценки обученности (уровня усвоения, успешности, успеваемости) и эмоциональной удовлетворённости учебной деятельностью; по шкале УАрег, определяющей способности студента к произвольной, адекватной особенностям учебной деятельности, устойчивой саморегуляции, самоконтролю; по шкале УАптц, раскрывающей потенциал учебной активности студентов (по последним шкалам больше всего низких показателей у 19-летних) и по интегральной шкале учебной активности (УА). По нашему мнению, это свидетельствует о позитивной динамике становления субъектности студентов.

Результаты изучения параметров самоорганизации студентов по опроснику Е. Ю. Мандриковой представлены в табл. 3.

Таблица 3

Количество студентов (в %) с разноуровневыми показателями самоорганизации деятельности по опроснику Е. Ю. Мандриковой, n = 178

Шкалы опросника ОСД	Показатели		
	высокие	средние	низкие
Планомерность	22,5	61,8	15,7
Целеустремлённость	20,2	70,8	9,0
Настойчивость	19,1	67,4	13,5
Фиксация на структурировании деятельности	31,4	65,2	3,4
Самоорганизация	12,9	75,3	11,8
Ориентация на настоящее	23,0	73,1	3,9
Общий показатель	20,2	70,2	9,6

Результаты диагностики позволяют констатировать: большинство обследованных студентов считают уровень самоорганизации своей деятельности средним. Согласно авторской содержательной трак-

товке шкал опросника они, как правило, способны разрабатывать достаточно чёткие планы и следовать им в деятельности, понимают ценность и своего психологического прошлого, и будущего. Студенты хорошо

осознают свои цели, способны достигать их, хотя не всегда бывают целеустремлёнными. Проявляют эпизодическую настойчивость в деятельности, достаточно гибки в её построении. Одним словом, студенты сочетают структурированный подход к организации времени своей жизни со спонтанностью и гибкостью.

Примерно пятая часть опрошенных имеют высокие показатели по самоорганизации деятельности. Они оценивают себя как целеустремлённых, настойчивых, способных к планомерной деятельности. Для них характерна жизнь «здесь и теперь». Респонденты (более трети) отмечают у себя выраженные проявления исполнительности и обязательности, стремление завер-

шить начатое дело (шкала фиксации). При этом возможна недостаточная гибкость в планировании деятельности и в построении отношений.

Однако многие студенты (в данной выборке они составляют меньшую часть) считают планомерность, целеустремлённость и настойчивость своей деятельности, самоорганизацию в целом недостаточными.

Третий интегральный параметр субъектности студентов, который обозначен в диагностической программе, – жизнестойкость.

Результаты диагностики студентов данной выборки с помощью теста жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой представлены в табл. 4.

Таблица 4

Количество студентов (в %) с разноуровневыми показателями жизнестойкости по тесту жизнестойкости, n = 178

Шкалы теста жизнестойкости	Уровни		
	выше среднего	средний	ниже среднего
Вовлечённость	17,9	58,5	23,6
Контроль	21,0	61,7	17,3
Принятие риска	29,1	57,3	13,6
Общий показатель	26,2	64,0	9,8

Результаты диагностики позволяют констатировать: показатели всех параметров жизнестойкости большей части испытуемых входят в границы средних значений.

По трём шкалам теста многие испытуемые имеют показатели выше среднего уровня: по шкале «Контроль» – более трети опрошенных, по шкале «Принятие риска» – почти треть, и более четверти испытуемых имеют показатели выше среднего уровня по суммарной шкале жизнестойкости.

Испытуемые с показателями ниже среднего уровня жизнестойкости составляют меньшую часть выборки. В этой подгруппе самое большое число студентов имеют сниженные показатели по шкале «Вовлечённость».

Таким образом, по всем выделенным параметрам диагностики субъектности большая часть студентов имеют показатели среднего уровня. Для дифференциации студентов, находящихся на разных этапах становления субъектности (понятно, что границы между этапами условны), зададим относительные критерии разделения.

Так, для возможности определения студентов как находящихся на первом этапе становления их как субъектов учебно-профессиональной деятельности, обозначим такой критерий, как *низкий* и *ниже среднего уровни* мотивации и целеустремлённости (табл. 5).

Второй этап становления субъектности – этап восприятия, узнавания, понимания, формирования модели деятельности. Исходя из этого, критерием определения студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности, находящихся на втором этапе становления, служили *низкий* и *ниже среднего уровни* показателей тех параметров, которые выделены для его диагностики, а также всех других параметров, вошедших в диагностическую программу.

Баллы других уровней, полученные остальными студентами выборки по выделенным параметрам диагностики и критерию разделения, позволяют считать их (студентов) находящимися на следующих этапах становления субъектности в учебно-профессиональной деятельности.

Третий этап (репродуктивного воспроизведения деятельности) определялся по параметрам способности «Контроль действий в ситуации учебных неудач» и «Фиксация на структурировании деятельности».

Критерием отнесения студентов к данному этапу являются показатели *ниже среднего и низкого уровней* по основным параметрам, выделенным в программе для диагностики данного этапа, а также по дополнительным параметрам, указанным в табл. 5.

Студентов, имеющих показатели среднего, выше среднего уровней по названным параметрам, считаем находящимися уже на следующем (следующих) этапе (этапах) становления субъектности в рассматриваемом виде деятельности.

Четвёртый этап становления субъектности студентов – субъект произвольного выполнения действия при внешнем контроле со стороны другого, чаще преподавателя.

Критерием отнесения студентов к данному этапу являются показатели *среднего уровня* по таким параметрам, как «Контроль реализации учебных действий», «Настойчивость», выделенным в программе для диагностики данного этапа, а также по дополнительным параметрам, выделенным в программе для диагностики других этапов становления субъектности.

Пятый этап становления субъектности студентов – субъект произвольного выполнения действия при внутреннем контроле – определялся по следующим параметрам: «Исполнительская динамика реализации учебной активности», «Регулятивный компонент учебной активности», «Планомерность», «Самоорганизация».

Критерием отнесения студентов к данному этапу являются показатели *выше*

среднего уровня по основным параметрам, выделенным в программе для диагностики данного этапа, а также по дополнительным параметрам, выделенным в программе для диагностики других этапов становления субъектности (по опроснику Е. Ю. Мандриковой – показатели высокого уровня).

На шестом этапе студент становится субъектом экстерииоризации контроля. Основными параметрами этого этапа в диагностической программе служили «Динамика учебной активности», «Результативный компонент учебной активности», «Общий уровень учебной активности студента» и характеристики, входящие в шкалу «Контроль теста жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой.

Критерием отнесения студентов к данному этапу являются показатели *высокого уровня* по основным параметрам, выделенным в диагностической программе, а также по дополнительным параметрам, выделенным в программе для диагностики других этапов становления субъектности.

Седьмой этап становления субъектности студентов – субъект творческой активности. Основными параметрами этого этапа в диагностической программе являлись такие параметры, как «Динамика видоизменения учебной деятельности», «Ориентация на настоящее», «Вовлечённость», «Принятие риска», «Общая жизнестойкость».

Критерием отнесения студентов к данному этапу являются показатели *высокого уровня* по названным выше параметрам, выделенным в диагностической программе.

Количество студентов, которые согласно выделенным критериям находятся на определённом этапе становления субъектности, приведено в табл. 5.

Таблица 5

Итоговая таблица результатов изучения становления субъектности студентов, n = 178

Этапы	Параметры	Критерий	Кол-во студентов (в %)
1. Мотивация	Учебная мотивация	Показатели низкого и ниже среднего уровней	13,6
	Целеустремлённость		9,0
2. Этап восприятия, узнавания, понимания, формирования модели деятельности	Обучаемость	Показатели низкого и ниже среднего уровней	19,1
	Потенциал учебной активности		14,6
	Фиксация на структурировании деятельности		3,4

<i>Дополнительные параметры</i>				
	Контроль действий в ситуации учебных неудач	Показатели низкого и ниже среднего уровней	16,3	
	Контроль реализации учебных действий		18,0	
	Настойчивость		13,5	
	Исполнительская динамика реализации учебной активности		15,7	
	Регулятивный компонент учебной активности		16,3	
	Планомерность		15,7	
	Самоорганизация		11,8	
	Динамика учебной активности		19,1	
	Результативный компонент учебной активности		19,1	
	Общий уровень учебной активности		14,6	
	Контроль		17,3	
3. Субъект репродуктивного воспроизведения, субъект подражания	Контроль действий в ситуации учебных неудач	Показатели низкого и ниже среднего уровней	16,3	
	Фиксация		3,4	
	<i>Дополнительные параметры</i>			
	Все другие параметры (приведены выше), выделенные в программе для диагностики этапов становления субъектности	Показатели низкого и ниже среднего уровней	Приведено выше	
4. Субъект произвольного выполнения действия при внешнем контроле со стороны другого, чаще преподавателя	Контроль реализации учебных действий	Показатели среднего уровня	64,0	
	Настойчивость		67,4	
	<i>Дополнительные параметры</i>			
	Учебная мотивация	Показатели среднего уровня	71,9	
	Целеустремлённость		70,8	
	Обучаемость		69,1	
	Потенциал учебной активности		74,7	
	Фиксация		65,2	
	Контроль действий в ситуации учебных неудач		68,5	
	Исполнительская динамика реализации учебной активности		66,9	
	Регулятивный компонент учебной активности		68,0	
	Планомерность		61,8	
	Самоорганизация		75,3	
	Динамика учебной активности		66,9	
	Общий уровень учебной активности		66,9	
	Контроль		61,7	
Динамика видоизменения учебной деятельности	66,9			
Ориентация на настоящее	73,1			

Продолжение табл. 5

Этапы	Параметры	Критерий	Кол-во студентов (в %)	
	Вовлечённость		58,5	
	Принятие риска		57,3	
	Общая жизнестойкость		64,0	
5. Этап произвольного выполнения действия при внутреннем контроле	Исполнительская динамика реализации учебной активности	Показатели выше среднего уровня	13,5	
	Регулятивный компонент учебной активности		13,5	
	Планомерность	Высокий уровень (ОСД)	22,5	
	Самоорганизация		12,9	
	<i>Дополнительные параметры</i>			
	Учебная мотивация	Показатели выше среднего уровня	12,4	
	Целеустремлённость		20,2	
	Обучаемость		9,6	
	Потенциал учебной активности		7,9	
	Фиксация		31,4	
	Контроль действий в ситуации учебных неудач		11,8	
	Результативный компонент учебной активности		23,6	
	Динамика учебной активности		11,2	
	Общий уровень учебной активности		16,8	
	Контроль		21,0	
	Динамика видоизменения учебной деятельности	Показатели высокого уровня (ОСД)	15,8	
	Целеустремлённость		20,2	
	Фиксация		31,4	
	Ориентация на настоящее		23,0	
	Вовлечённость		17,9	
Принятие риска	29,1			
Общая жизнестойкость	26,2			
6. Субъект экстернизации контроля	Динамика учебной активности	Показатели высокого и выше среднего уровней	2,8	
	Результативный компонент учебной активности		2,2	
	Общий уровень учебной активности		1,7	
	Контроль		21,0	
	<i>Дополнительные параметры</i>			
	Учебная мотивация	Показатели высокого уровня	1,1	
	Целеустремлённость		20,2	
	Обучаемость		2,2	
	Потенциал учебной активности		2,8	
	Фиксация		31,4	
	Контроль реализации учебных действий		0,6	
	Контроль действий в ситуации учебных неудач		3,4	
	Настойчивость		19,1	

	Исполнительская динамика реализации учебной активности		1,1
	Регулятивный компонент учебной активности		2,2
	Планомерность		22,5
	Самоорганизация		12,9
	Динамика видоизменения учебной деятельности		2,2
	Ориентация на настоящее		23,0
	Вовлечённость		17,9
	Принятие риска		29,1
	Общая жизнестойкость		26,2
7. Субъект творческой активности	Динамика видоизменения учебной деятельности	Показатели высокого и выше среднего уровней	2,2
	Ориентация на настоящее		23,0
	Вовлечённость		17,9
	Принятие риска		29,1
	Жизнестойкость		26,2

Результаты исследования позволяют констатировать, что по предложенным нами критериям большинство студентов в данной выборке находятся на четвёртом этапе становления субъектности – этапе произвольного выполнения действия при внешнем контроле со стороны другого, чаще преподавателя – по разным параметрам диагностики от 57,3 до 75,3 %.

Примерно пятая часть студентов находится на пятом этапе становления субъектности – этапе произвольного выполнения действия при внутреннем контроле.

Студенты с высокоуровневыми показателями (с учётом приведённых выше соображений), находящиеся на шестом, седьмом этапах становления субъектности, составляют меньшую часть выборки.

Студентов с низкоуровневыми показателями – критериями первого-третьего этапов становления субъектности – достаточно много в выборке. Их учебно-профессиональная деятельность нуждается в специальном психологическом сопровождении, нацеленном на формирование субъектности.

Выполненное в рамках проекта эмпирическое исследование субъектности студентов (на примере студентов Забайкальского государственного университета) позволяет сделать определённые выводы.

Заключение. Аналитический обзор некоторых работ, написанных за последние 10 лет, позволил констатировать, что та-

кое сложнейшее психическое явление, как субъектность студентов, представлено психологами и педагогами в уже ставшей, а не становящейся форме. За границами изучения в исследованиях остаётся собственно процесс становления субъектности, т. е. порождения новой формы активности, поступательного движения в континууме «субъект спонтанной активности – субъект деятельности», восхождения студента на новый уровень субъектности в учебно-профессиональной деятельности.

В. И. Пановым предложен новый подход к анализу становления субъектности, в рамках которого психика рассматривается как явление, обретающее своё бытие в процессе и посредством разных типов взаимодействия «человека» с «окружающей средой». Становление субъектности происходит в континууме, на одном полюсе которого спонтанная активность человека, а на другом – произвольная деятельность субъекта. Выделены 7 стадий становления субъектности.

Эмпирическое обоснование новой модели становления субъектности человека на примере субъектности студентов в учебно-профессиональной деятельности позволило установить, что многие студенты, участвовавшие в выборке, находятся на четвёртом этапе становления субъектности – этапе произвольного выполнения действия при внешнем контроле со стороны другого, чаще педагога. Отметим, что

такие студенты обучаются в стандартных условиях и не предполагают обязательной специальной деятельности преподавателей по формированию и развитию у тех, кого они учат, свойств субъектности.

Примерно пятая часть студентов находится на пятом этапе становления субъектности – этапе произвольного выполнения действия при внутреннем контроле.

Студенты с высокоуровневыми показателями, находящиеся на шестом,

седьмом этапах становления субъектности, составляют меньшую часть выборки. Достаточно много в выборке студентов с низкоуровневыми показателями – критериями первого – третьего этапов становления субъектности. Их учебно-профессиональная деятельность нуждается в специальном психологическом сопровождении, нацеленном на формирование субъектности.

Сложная проблема, принятая к разработке, требует дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Бардынина В. А. Психолого-педагогические условия развития субъектности студентов-психологов в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Белгород, 2008. 227 с.
2. Березин А. Ф. Развитие субъектности студентов-психологов в процессе самостоятельной учебной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ставрополь, 2002. 188 с.
3. Глинкина А. С. Характеристика уровней развития субъектности студентов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.sgu.ru/fales/nodes/77385/Glinkina.pdf> (дата обращения: 06.02.2016).
4. Головей Л. А. Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и взрослости: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. СПб., 1996. 526 с.
5. Дунаева Н. И. Психологическая структура субъектности как личностного свойства студента – будущего социального педагога: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Сочи, 2006. 150 с.
6. Елфимова М. М., Новикова Е. П. Развитие субъектности студентов-менеджеров [Электронный ресурс] // Современное профессиональное образование: теоретические основы и прикладные аспекты: междунар. науч.-практ. конф. Режим доступа: <http://www.econf.rae.ru/article/6394> (дата обращения: 01.03.2016).
7. Еремеева О. А. Развитие субъектности личности студентов в условиях деятельностного образовательного пространства вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Казань, 2008. 248 с.
8. Исаков М. В. Показатели и структура субъектности: на материале становления профессиональной субъектности у студентов вузов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М.: РГГУ, 2008. 242 с.
9. Кондратенко И. В. Фактор субъектности в ходе профессионального самоопределения студентов на завершающем этапе обучения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М.: МПСУ, 2015. 128 с.
10. Краснощеченко И. П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. М., 2012. 48 с.
11. Крутых Е. В. Становление субъектности в студенческом возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Краснодар, 2006. 239 с.
12. Майдокина Л. Г. Психолого-педагогические технологии развития субъектности студента педагогического вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Саранск, 2010. 217 с.
13. Ольховая Т. А. Становление субъектности студента университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2007. 45 с.
14. Панов В. И. Экопсихологическая модель становления субъектности курсантов военного вуза // Рос. науч. журн. 2014а. № 4. С. 110–122.
15. Панов В. И. Экопсихологические предпосылки изучения психической активности // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Вып. 3. С. 214–224.
16. Панов В. И., Позднякова Г. П., Лидская Э. В., Хисамбеев Ш. Р. Двигательная активность как системная детерминанта общего психического развития детей дошкольного возраста // Системная организация и детерминация психики / под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Изд-во ИП РАН, 2009. С. 396–419.
17. Пискунова О. В. Становление субъектности студентов – будущих учителей музыки в среднем специальном учебном заведении: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Воронеж: ВГУ, 2010. 165 с.
18. Серёжникова Р. К. Становление субъектности студента в процессе профессиональной подготовки как актуализация его творческого потенциала // Пед. образование и наука: науч.-метод. журн. 2012. № 3. С. 76–79.
19. Стахнева Л. А. Субъектный подход к проблеме развития личности и его значение для педагогической психологии: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Иркутск, 2005. 316 с.
20. Токарева И. Н. Исследование проявления субъектности студентов из разных типов родительской семьи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М.: РГГУ, 2014. 209 с.
21. Трофимова Н. С. Развитие субъектности личности как фактор социально-психологической адаптации студентов колледжа к новым условиям обучения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Курган, 2015. 220 с.
22. Энеева М. Ю. Психологические компоненты субъективности студента: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1999. 126 с.

References

1. Bardynina V. A. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya sub»ektnosti studentov-psikhologov v protsesse obucheniya v vuze: dis ... kand. psikhol. nauk: 19.00.07. Belgorod, 2008. 227 s.
2. Berezin A. F. Razvitie sub»ektnosti studentov-psikhologov v protsesse samostoyatel'noi uchebnoi deyatel'nosti: dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.07. Stavropol', 2002. 188 s.
3. Glinkina A. S. Kharakteristika urovnei razvitiya sub»ektnosti studentov [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.sgu.ru/fales/nodes/77385/Glinkina.pdf> (data obrashcheniya: 06.02.2016).
4. Golovei L. A. Psikhologiya stanovleniya sub»ekta deyatel'nosti v periody yunosti i vzroslosti: dis. ... d-ra psikhol. nauk: 19.00.01. SPb., 1996. 526 s.
5. Dunaeva N. I. Psikhologicheskaya struktura sub»ektnosti kak lichnostnogo svoystva studenta – budushchego sotsial'nogo pedagoga: dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.01. Sochi, 2006. 150 s.
6. Elfimova M. M., Novikova E. P. Razvitie sub»ektnosti studentov-menedzherov [Elektronnyi resurs] // Sovremennoe professional'noe obrazovanie: teoreticheskie osnovy i prikladnye aspekty: mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Rezhim dostupa: <http://www.econf.rae.ru/article/6394> (data obrashcheniya: 01.03.2016).
7. Eremeeva O. A. Razvitie sub»ektnosti lichnosti studentov v usloviyakh deyatel'nostnogo obrazovatel'nogo prostranstva vuza: dis ... kand. psikhol. nauk: 19.00.13. Kazan', 2008. 248 s.
8. Isakov M. V. Pokazateli i struktura sub»ektnosti: na materiale stanovleniya professional'noi sub»ektnosti u studentov vuzov: dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.01. M.: RGGU, 2008. 242 s.
9. Kondratenko I. V. Faktor sub»ektnosti v khode professional'nogo samoopredeleniya studentov na zavershayushchem etape obucheniya: dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.07. M.: MPSU, 2015. 128 s.
10. Krasnoshchchenko I. P. Akmeologicheskaya kontseptsiya stanovleniya i razvitiya professional'noi sub»ektnosti budushchikh psikhologov: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk: 19.00.13. M., 2012. 48 s.
11. Krutykh E. V. Stanovlenie sub»ektnosti v studencheskom vozraste: dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.01. Krasnodar, 2006. 239 s.
12. Maidokina L. G. Psikhologo-pedagogicheskie tekhnologii razvitiya sub»ektnosti studenta pedagogicheskogo vuza: dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.07. Saransk, 2010. 217 s.
13. Ol'khovaya T. A. Stanovlenie sub»ektnosti studenta universiteta: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. Orenburg, 2007. 45 s.
14. Panov V. I. Ekopsikhologicheskaya model' stanovleniya sub»ektnosti kursantov voennogo vuza // Ros. nauch. zhurn. 2014a. № 4. S. 110–122.
15. Panov V. I. Ekopsikhologicheskie predposylki izucheniya psikhicheskoi aktivnosti // Izv. Sarat. un-ta. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. 2014. Vyp. 3. S. 214–224.
16. Panov V. I., Pozdnyakova G. P., Lidskaya E. V., Khisambeev Sh. R. Dvigatel'naya aktivnost' kak sistemnaya determinanta obshchego psikhicheskogo razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta // Sistemnaya organizatsiya i determinatsiya psikhiki / pod red. V. A. Barabanshchikova. M.: Izd-vo IP RAN, 2009. S. 396–419.
17. Piskunova O. V. Stanovlenie sub»ektnosti studentov – budushchikh uchitelei muzyki v srednem spetsial'nom uchebnom zavedenii: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Voronezh: VGU, 2010. 165 s.
18. Serezhnikova R. K. Stanovlenie sub»ektnosti studenta v protsesse professional'noi podgotovki kak aktualizatsiya ego tvorcheskogo potentsiala // Ped. obrazovanie i nauka: nauch.-metod. zhurn. 2012. № 3. S. 76–79.
19. Stakhneva L. A. Sub»ektnyi podkhod k probleme razvitiya lichnosti i ego znachenie dlya pedagogicheskoi psikhologii: dis. ... d-ra psikhol. nauk: 19.00.07. Irkutsk, 2005. 316 s.
20. Tokareva I. N. Issledovanie proyavleniya sub»ektnosti studentov iz raznykh tipov roditel'skoi sem'i: dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.01. M.: RGGU, 2014. 209 s.
21. Trofimova N. S. Razvitie sub»ektnosti lichnosti kak faktor sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii studentov kolledzha k novym usloviyam obucheniya: dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.07. Kurgan, 2015. 220 s.
22. Eneeva M. Yu. Psikhologicheskie komponenty sub»ektivnosti studenta: dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.07. M., 1999. 126 s.

Библиографическое описание статьи

Сараева Н. М. Эмпирическое изучение субъектности студентов: экопсихологический подход // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 5. С. 84–95. (Сер. Педагогические науки). DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-84-95.

Reference to the article

Saraeva N. M. Empirical Study of Undergraduate Students' Subjectivity: the Ecopsychological Approach // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2016. Vol. 11, No. 5. PP. 84–95. DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-84-95.

Статья поступила в редакцию 11.03.2016

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ SOCIAL PSYCHOLOGY

УДК 159.9

DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-96-106

Татьяна Ивановна Бессонова,
кандидат психологических наук, доцент,
Севастопольский государственный университет
(499028, Россия, г. Севастополь, ул. Гагарина, 13),
e-mail: t.bessonova.21@mail.ru

К проблеме исследования истинного добровольчества (волонтёрства)

В статье изложены результаты анализа теоретических и научно-исследовательских источников, расширяющих наши знания о феномене волонтёрства в плоскости традиций отечественной и зарубежной психологической науки. Систематизированы теоретические определения и базовые теории, расширяющие представление о психологическом содержании добровольческой (волонтёрской) деятельности и личности добровольца; сформулированы рабочие определения; изучены социально-психологические условия истинного добровольчества и психологические детерминанты активного бескорыстного поведения добровольца. Впервые обобщены сведения об исследованиях психологов, активно разрабатывающих и курирующих социально значимые волонтёрские проекты. Российская научная традиция предполагает, что исторический, социальный, системный и педагогический подходы позволяют рассмотреть добровольчество как целостное культурно-историческое явление русской ментальности и православной духовности, предметной общественной и частной благотворительности, корни которых уходят в историю филантропии и меценатства, становления институтов общественного презрения и социальной защиты, развития традиций бескорыстного служения гражданам и Отечеству. Данные научные подходы по числу представленных научных материалов, диссертационных исследований, статей достаточно разработаны в российской науке, но всегда были и будут наиболее востребованными психологические исследования, объясняющие мотивацию людей к истинной бескорыстной деятельности, активность субъекта этой деятельности и особенности возрастных характеристик добровольцев с акцентом на их личностные позиции и внутриличностные механизмы. Автором, практиком с 20-летним стажем добровольческой деятельности, подготовлено теоретическое обоснование психологической программы подготовки и отбора истинных студентов-добровольцев для общества.

Ключевые слова: добровольчество (волонтёрство), истинное добровольчество (волонтёрство), доброволец (волонтёр), добровольческая деятельность, добровольческая активность, добровольческая мотивация, ценности добровольчества, просоциальное поведение

Tatiana I. Bessonova,
 Candidate of Psychology, Associate Professor,
 Sevastopol State University
 (13 Gagarina st., Sevastopol, 499028, Russia),
 e-mail: t.bessonova.21@mail.ru

To the Problem of True Volunteering Research

The article presents the results of theoretical analysis and research sources that enhance our knowledge about the phenomenon of volunteering in the plane of the traditions of Russian and foreign psychology. We systematized theoretical definitions and basic theory, expanding the understanding of the psychological content of the volunteer work and personality volunteer and formulated operational definitions of true volunteering. The social and psychological conditions of the true volunteering and psychological determinants of behavior of the active volunteer are studied. Russian scientific tradition suggests that the historical, social, systemic and pedagogical approaches allow us to consider volunteering as an integral historical and cultural phenomenon of Russian mentality and Orthodox spirituality, a subject of public and private charity, rooted in the history of philanthropy and patronage, the establishment of institutions of public scorn and social protection, development of traditions of selfless service to the citizens and the Fatherland. These research approaches according to the number of submitted scientific papers, dissertations, and articles were sufficiently developed in Russian science. But there have always been and will be the most popular psychological studies that explain the motivation of the people to the true selfless activity, the subject of this activity and peculiarities of the volunteers' age characteristics with the focus on their personal positions and intrapersonal mechanisms. The author who is a practitioner with 20 years of experience in volunteer activities prepared theoretical justification for the training and selection of true student volunteers for the society.

Keywords: volunteering, true volunteering, volunteer, volunteer activities, volunteer motivation, values of volunteering, pro-social behavior

Введение. Проблема добровольчества в современной психологии занимает одно из важнейших мест. Несмотря на это, является малоизученной в аспектах индивидуально-психологических и личностных особенностей волонтеров, их психологических типологий, тем более, малоразработанной техникой повышения гражданской и социальной активности молодежи, управления и организации волонтерского движения, гражданской взаимопомощи. Ее исследование началось более 100 лет тому назад, не прекращается до сих пор, и за это время обосновано несколько моделей волонтерства как в исторической плоскости, так и в аспектах разных научных школ. Социология выделила около 30 направлений волонтерской деятельности (социальное, патриотическое, инклюзивное, культурное и др.) и выстроила около 150 видов волонтерства (организованное, неформальное, квазиволонтерство, ситуативное, полуволонтерство, проектное и др.). Социально-психологическая практика по-прежнему опережает научные изыскания и способствует формированию устойчивого комплекса положительных представлений о добровольце и его добровольческой дея-

тельности. По данным «Доклада о человеческом развитии» (2013) Института Гэллага (сегодня он в ведении компании, специализирующейся на психологических и социологических исследованиях по опросам жителей Земли), в Норвегии во всевозможных добровольческих организациях состоят 42 % трудоспособного населения, в Соединённых Штатах и Канаде – 48 %, в Западной Европе показатель достигает 67 %, а в России – 12 % [16; 22].

Уровень благотворительности оценивался по трём критериям: участие граждан в движении волонтеров, денежные пожертвования и помощь незнакомым людям. Показатели явно занижены по причине незнания российской специфики и отсутствия статистики об участии граждан в движении добровольцев. Русская народная мудрость гласит: делать добро спеши, но языком не чеши, т. е. в нашей культуре творить добрые дела надо не для статистики. Мы не отказываем в помощи незнакомым людям – это вошло в практику. Социально-психологическое исследование, проведённое нами в г. Севастополе, показало, что среди школьной молодежи в 2013 г. этот показатель достигал 67 %; среди студенческой молодежи

в 2014 г. – 38 %; среди профессионального сообщества учителей в 2015 г. – 85 %. Эти факты особо подчёркивают актуальность исследования по поиску детерминантов истинного бескорыстного добровольчества. В этой плоскости актуальны объяснения шотландского философа-этика XVIII века А. Смита о природе нравственных поступков человека: «Каким бы эгоистичным ни казался человек, в его природе явно заложены законы, определённые законы, заставляющие его интересоваться судьбой других и считать их счастье необходимым для себя, хотя он сам от этого не получает ничего, за исключением удовольствия видеть это счастье... Напротив, мы презираем эгоиста, очерствевая душа которого занята исключительно только собой и относится бесстрастно как к счастью, так и к несчастью своих ближних» [13, с. 44–47].

Цель статьи. Социальная практика добровольчества (волонтёрства), безусловно, будет иметь тенденцию роста, т. к. число социальных и психологических проблем людей постоянно растёт. Отсюда возникает научная необходимость изучать мотивированные действия подлинных добровольцев (волонтёров), их психологические характеристики и особенности направленности личности. Нас интересуют детерминанты истинного добровольчества и его результат – эффективное долговременное волонтёрство. Безусловно, реальные результаты этой деятельности имеют конкретные культурные смыслы.

Методология исследования. Современных психологов не может не интересовать парадигмальность данного феномена и отношение к нему как специфическому продукту сознания личности, коллективного сознания и культуры, но усваиваемого в той или иной мере отдельными людьми. Существуют затруднения в идентификации волонтёров, что можно объяснить отсутствием стереотипных представлений о добровольчестве в российском обществе в целом. Данный подход определяет необходимость поиска методологических оснований добровольческой деятельности, выделение базовых особенностей российского добровольчества и поиск модели истинного подлинного волонтёрства в условиях складывающейся национальной традиции. Увеличивается значимость добровольческих инициатив, особенно в студенческой среде.

В качестве первого теоретического основания нами будет рассмотрен данный феномен в плоскости разных школ психологии и разных социально-психологических практик, в том числе и собственной, которые используют принципиально разные методы, принимаемые одной школой и отвергаемые другой, но позволяющие обогатить понимание этого общественно-психологического явления. Вторым значимым основанием является исследование добровольчества как вида человеческих взаимоотношений через нормы и ценности, переживания и размышления, желания и стремления, т. е. через собственное «психологическое орудие» (Л. С. Выготский), с помощью которого доброволец овладевает своими психическими процессами, выполняя тот или иной вид волонтёрской деятельности. Некоторые базовые теории могут объяснить психологическую природу феномена истинного добровольчества. Третьим значимым основанием могут быть представления о данном феномене, который уже является предметом эмпирического (опытного) изучения в социальной психологии (например, в аспектах исследования особенностей межличностного общения и передачи опыта, специфики социально-психологического подхода к пониманию личности добровольца; соотношения личности и группы волонтёров; содержания процесса социализации, его уровней и механизмов). Вызывает интерес Я-концепция добровольца, социальная идентичность и жизненное самоопределение, изменение социальных установок в условиях разных направлений деятельности, личностные и ситуативные детерминанты просоциального поведения, социально-психологические качества личности волонтёра.

Результаты исследования. Современная психологическая наука не стоит в стороне от изучения этого явления и исходит из положения о том, что на формирование личности человека оказывает значительное влияние то общекультурное и ментальное пространство, включающее знания, ценности, нормы, в которое включён индивид. Уже в 20-х гг. XX в. в России появились психологические направления, для которых эти идеи стали центральными (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.). История добровольчества и его понятия имеют разную поликультурную интерпре-

тацию, определённые стадии развития и понимания, но единую психологическую природу человеческой деятельности. В «Иллюстрированном толковом словаре живого великорусского языка» российским этнографом и лексикографом В. И. Далем (1868) упоминается слово «волонтёр» как «повольщина, доброволец, вольнослужащий; причисленный на своём иждивении и по своей воле, в военное время, к войску, но не вступивший в службу» [23, с. 101].

В 1920 г. во Франции близ Вердена был осуществлён первый проект волонтёрского лагеря с участием немецкой и французской молодёжи, в рамках которого волонтёры восстанавливали разрушенные Первой мировой войной фермы. Денег за свою работу волонтёры не получали, но были обеспечены проживанием, питанием и медицинским страхованием – этот принцип организации волонтёрского труда сохранился и по сей день. С этого времени понятие «волонтёр» стало символом идеи социального служения обществу. Выдающийся языковед и славист М. Фасмер в середине прошлого века (1950) в «Этимологическом словаре русского языка» отмечает, что слово «волонтёр» произошло от французского *volontaire*, которое, в свою очередь, произошло от латинского *voluntarius*; прочие формы, вероятно, из английского *volunteer*, и рассматривает волонтёра как солдата-добровольца. Старинными формами термина «волонтёр», отмечает М. Фасмер, являются такие понятия, как *волентир*, *волунтер*, имеющие отношение к военной службе в России [26, с. 31]. Таким образом, изначально термины «волонтёр» и «волонтёрство» рассматривались исключительно в военном контексте. В 80-х гг. прошлого века в психологических словарях Европы и Америки появились формулировки, имеющие обобщённый характер: «Волонтёр – это помощник или социальный работник, заботящийся об окружающих...» [24, с. 37]. В современных отечественных психологических словарях нет понятия «волонтёр» [20]. Отечественная психологическая наука, как и другие гуманитарные области знания, использует понятие из юридических словарей и федеральных законов, где термин «волонтёр» является синонимом слова «доброволец». «Добровольцы, в свою очередь, – это 1) в международном праве лица, добровольно вступающие в действующую

армию одной из воюющих стран...; 2) граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя, в том числе в интересах благотворительной организации... Под филантропией, меценатством и волонтёрством понимается частное и добровольное дело конкретного человека, получающего удовлетворение от своего чувства альтруизма; осуществление им благотворительной деятельности по бескорыстной (безвозмездной или на льготных условиях) передаче гражданам или некоммерческим организациям, в том числе благотворительным организациям, имущества, включая денежные средства, и (или) объектов интеллектуальной собственности; наделение правами владения, пользования и распоряжения любыми объектами права собственности; бескорыстное предоставление услуг, оказание иной поддержки, в том числе защиты, покровительства и безвозмездного труда» [21; 25]. В целом для психологической науки поиск базовых понятий является актуальным, и сегодня отечественные и зарубежные определения не противоречат друг другу, но отражают некоторую культурную традицию по уточнению объекта деятельности и конкретизации его результатов. Как нам кажется, это связано с тем, что в определениях зарубежных авторов (М. Дарли, П. Джордан, С. Линч, Д. Майерс, С. Маккарлей, М. Олчман, К. Роджерс и др.) выделены черты, присущие самому феномену, и установлена их связь с интересами отдельных людей. Отечественные определения психологов (Ю. Н. Давыдов, С. В. Михайлова, Н. А. Потапова, И. Б. Роднянская, Н. В. Ходырева и др.) чаще трактуют добровольчество в контексте социальной значимости и позитивного характера деятельности. Психологи М. Олчман, П. Джордан в книге «Добровольцы – ценный источник» отмечают: «Кто может стать волонтёром? Чаще всего ответ на этот вопрос таков: им может быть взрослый человек, умелый и ответственный, который может посвятить своё время и умение добровольному труду. Каждый может стать волонтёром, в любой сфере общественной жизни, где есть необходимость» [9, с. 56]. Российский психолог Н. А. Потапова делает вывод о том, что «волонтёры – это люди, привлекаемые к общественно полезным мероприятиям государственными структу-

рами, специалистами или церковью, занятые добровольным и безвозмездным трудом в свободное от основной деятельности время, направленным на пользу другим людям, организациям и обществу в целом» [10, с. 139]. Л. А. Кудринская, классифицируя мотивы добровольческой деятельности, указывает на то, что мотивы напрямую связаны с направлением добровольчества и его причинами [4]. В зарубежной психологии преобладают исследования о процессуальном характере волонтерской деятельности; о таких функциях волонтерства, как направленная социализация молодежи (С. Линч, С. Маккарлей); о ключевых мотивах волонтеров, носящих альтруистический и вместе с тем прагматический характер (М. Олчман, П. Джордан) [7; 9]. Зарубежная практика не включает в группы волонтеров молодых людей младше 18 лет. Авторы многочисленных западных исследований (В. Виллиген, П. Мозн, Ф. Янг и др.) эмпирически доказывают связь между добровольческой активностью и улучшением состояния психического и физического здоровья человека, удовлетворением жизнью, повышением самооценки, снижением уровня депрессии, стресса [18; 19]. Исследования в данной области в настоящее время являются актуальными и для российской психологической науки (Е. С. Азарова, У. П. Косова, Н. В. Самоукина, Н. В. Тарабрина и др.).

Объяснить эти различия можно ещё и тем, что большинство зарубежных исследователей – это психологи и социологи в одном лице, имеющие большой опыт волонтерской деятельности [7–9]. Например, в свободное от преподавания и научной работы время Д. Майерс основал Мичиганский центр общественного содействия, оказывающий помощь малоимущим семьям. К. Роджерс со студенческих лет приобщился к волонтерской деятельности сначала в христианском студенческом обществе, а затем, будучи директором психотерапевтического центра при Чикагском университете, проводил волонтерские сессии для студентов, родителей и педагогической общественности. Учёные психологи П. Джордан и М. Олчман курируют волонтерские проекты уже в течение 20 лет по поддержке подростков в тяжёлой жизненной ситуации. Исследование О. Акинтолы посвящено деятельности волонтеров в ЮАР, где учёная в составе волонтерского отряда оказывала на дому помощь людям, больным СПИДом.

В отечественной социально-психологической практике всё больше психологов (Е. Буглак, О. Кликунова, О. Фетисова и др.) разрабатывают проекты и программы для добровольцев в социально-психологических лабораториях, созданных на общественных началах, в университетах (Курский государственный университет, Крымский федеральный университет, Петрозаводский государственный университет, Севастопольский государственный университет и др.). В течение 10 лет в Гуманитарно-педагогическом институте Севастопольского государственного университета были реализованы психологические программы и проекты, расширяющие представления о феномене истинного добровольчества. Разработан и адаптирован психологический блок подготовки добровольцев в школе волонтеров университета, начиная от базового, общего для всех, уровня к профилированию более 30 современных направлений волонтерской деятельности. Реализован и продолжает развиваться ресурсный диагностический и методический центр добровольческих студенческих инициатив. Нами основан Центр общественного содействия семьям, воспитывающим детей с инвалидностью, общественный центр родительского просвещения, школа юных психологов, в которой за десятилетие оказана помощь 500 старшеклассникам и их родителям. Формы работы в рамках данных программ: анкетирование, социально-психологический тренинг, мини-лекции, семинары, мастер-классы, супервизия, индивидуальная работа (беседы, консультация). Истинные волонтеры-выпускники продолжают практику помощи как долгосрочную в формальных и неформальных объединениях.

Теоретические основы истинного добровольчества могут быть объяснены с помощью некоторых базовых теорий. Ряд учёных считают, что желание помогать людям является одним из основных побуждений, имеющих генетические корни. В частности, представители эволюционной теории (Ч. Дарвин, Л. Гринберг, Дж. Ф. Раштон) и их последователи в психологии отмечают, что безвозмездная работа совершается под влиянием генетической потребности приносить реальную пользу, изменять себя и общество [8]. В нашей истории достаточно примеров династий духовного и социального служения людям и Оте-

честву (Ананьевы, Демидовы, Зимины, Сотниковы, Фальц-Фейны, Черновы и др.).

С точки зрения гуманистической психологии суть волонтерства объясняется довольно просто: деятельность истинных добровольцев богата смыслом, организованным системой высших ценностей и позитивных мотивов. Согласно теории социальной активности зарубежных (Г. Салливан, К. Роджерс, Э. Фромм, К. Левин, А. Маслоу, Г. Тэджфел, Д. Тернер и др.) и отечественных (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, В. Н. Мясищев, Л. И. Божович, А. В. Петровский, М. И. Лисина, К. А. Абульханова-Славская, Г. М. Андреева, Н. А. Фофонова, С. А. Потапова, Н. А. Мелющенко и др.) гуманистов, только самоактуализированные люди проявляют заботу о благополучии человечества. Теория потребностей К. Левина объясняет наличие регуляторов поведения человека – квазипотребностей, которые социально обусловлены и имеют динамические характеристики [17]. В рамках теории А. Маслоу о потребностях человека есть утверждение о том, что не у каждого человека есть потребность в самоактуализации [7]. Те, у кого она есть, являются носителями таких ценностей, как любовь, добро, забота, помощь, красота, истинный альтруизм. Г. Мюррей в своём перечне мотивов ввёл для благотворительной деятельности особый базовый мотив, назвав его потребностью в заботливости [7]. Е. С. Азарова условно разделяет мотивы волонтеров на компенсаторные мотивы, мотивы выгоды, мотивы личностного роста, идеалистичные и мотивы расширения социальных контактов [1]. По мнению Л. З. Левита, чем более устойчивы альтруистические мотивы человека, тем шире круг людей, которым он, сочувствуя, помогает [5]. Можно заключить, что волонтерская деятельность, как и другие виды деятельности, детерминирована не одним, а несколькими мотивами. Причём эти мотивы неоднозначны и разноплановы, но это даёт право на утверждение об их полном соответствии определённым видам добровольческой деятельности.

Теория доверия – одна из базовых теорий, используемых сегодня для понимания волонтерства. В её разработке активное участие принимали как отечественные, так и зарубежные психологи – С. Н. Айзенштадт, Э. Аронсон, Е. В. Ашлапо-

ва, А. В. Белянин, Д. Бирн, Л. Бос, М. Бубер, П. Бурдые, А. Дж. Вейджет, К. Р. Роджерс, Дж. Б. Роттер, Т. П. Скрипкина, Г. У. Солдатова, Э. Эриксон и др. Российский психолог Т. П. Скрипкина пишет: «Без доверия человек лишается возможности познавать и преобразовывать мир... В целом доверие выступает средством гармонизации отношений человека одновременно с миром и с самим собой... Поскольку доверие является одновременно явлением социальным и личностным, связанным с одной стороны, с относительной устойчивостью и целостностью личности, а с другой – с её изменением и развитием, т. е., в конечном счёте, с особенностями её социализации...» [12, с. 234–236]. Э. Эриксон под доверием подразумевал доверие к самому себе и чувство неизменной расположенности к себе других людей [17]. Безусловно, истинное добровольчество включает психологическую культуру доверия.

Теория филантропии (благотворительности) наполняется психологическим смыслом только в современных исследованиях. К описанию психологического механизма феномена благотворительности исследователи чаще всего обращаются в ходе изложения других проблем, например, особенностей мотивации и поведенческих стратегий благотворителей, содержания благотворительной деятельности как ценности, которая измеряется искренностью душевного порыва. Исследование мотивации благотворителей (С. В. Алещенок, С. А. Потапова и др.) позволило выделить две их группы: самостоятельную, отдельную мотивацию благотворительности (т. е. тогда, когда человек занимается благотворительностью ради неё самой), и мотивацию, производную от каких-либо иных, сторонних мотивов (например, практической пользы, PR и т. п.) [10, с. 127]. О. В. Решетников подчёркивает, что ведущие мотивы благотворительной добровольческой деятельности должны отвечать следующим требованиям: иметь социально значимый позитивный характер, широкую распространённость среди добровольцев, отвечать общечеловеческим ценностям, сохранять индивидуальные различия добровольцев, способствовать развитию добровольческой деятельности, реализации её целей и задач [11]. Филантропы-волонтеры – это российский тип истинного волонтерства,

которого нет в европейских зарубежных традициях, как и многочисленных синонимов слову «филантропия» – человечность, отзывчивость, сочувствие, гуманность, милосердие.

Теория сочувствия (Т. П. Гаврилова, В. В. Зеньковский, В. П. Кузьмина, Н. Н. Обозов, С. Бек, З. Фрейд, В. Штерн, И. М. Юсупов) выделяет социальные эмоции, побуждающие к помощи другому. Способность к сочувствию является одной из фундаментальных характеристик личности. Здесь необходимо выделить эмпатийный подход К. Гиллиган, которая утверждала, что принцип заботы, лежащий в основе морального сознания личности, ориентирует её на сочувствие и переживание другому человеку [8]. Как вторая форма эмпатии, более высокая форма эмпатического реагирования, это социальное чувство даёт возможность человеку поставить себя на место другого и оказать ему помощь. Среди отечественных исследований наиболее значимыми, на наш взгляд, по описанию эмпатического процесса сочувствия для практики добровольчества являются разработки Е. А. Ичаловской, А. Б. Орлова, И. М. Юсупова [15]. Б. П. Ильин отмечает, что «проявление просоциального поведения связано с двумя мотивами: морального долга и морального сочувствия» [3, с. 331]. Исследование психологического механизма сочувствия и сострадания, как естественного свойства человека, даёт основание предположить, что доброволец – это, прежде всего, активно сочувствующий человек, который старается помочь не только на словах, но и на деле. Нам близка точка зрения Л. П. Стрелковой и С. Б. Борисенко, которые помимо сопереживания и сочувствия выделили ещё одну форму эмпатии – содействие [15]. Способность к сочувствию-содействию может быть фундаментальной характеристикой личности истинного добровольца. По итогам исследования Д. Джордж, Ф. Мозна были сделаны выводы о том, что женщины выражают больше сочувствия и тратят на оказание помощи больше времени [8, с. 161; 18]. Таким образом, сочувствие добровольца – это особая способность понимать, сопереживать и проникаться чувствами других людей. Среди добровольцев тоже есть своя градация: одни волонтеры более способны к сочувствию, другие – менее [6].

В добровольческом студенческом отряде нашего вуза 89 % добровольцев девушки и женщины-преподаватели.

Теория альтруизма в социальной психологии предлагает нам несколько подходов к объяснению психологического механизма просоциального поведения личности добровольца (М. Снайдер, А. Омото, Д. Клэри, М. Шаллер, Р. Чалдини, Е. П. Ильин, Л. З. Левит) [3; 5; 8]. Исследования социальных психологов позволили выделить основные отличительные особенности, которые только в комплексе присущи именно альтруистическому поведению: безвозмездность, жертвенность, ответственность, приоритетность, свобода выбора, удовлетворение. Доминирующий альтруистический мотив порождает и соответствующие ему специфические эмоциональные переживания, носящие характер устойчивого эмоционального реагирования, что согласуется с данными, полученными в исследованиях Л. И. Божович, Б. И. Доднова, Я. З. Неверова. Б. П. Ильин отмечает, что «...человек с моральным сочувствием проявляет альтруизм в связи с идентификационно-эмпатическим слиянием, отождествлением, сопереживанием, но иногда не доходит до действия. Его альтруистические проявления неустойчивы» [3, с. 388]. В ходе эволюции альтруизм стал частью культурной системы, но может быть достоверно определен только в континуумах: «индивидуализм – коллективизм», «альтруизм – эгоизм», «интернальность – экстернальность», – т. к. слабо рефлексивируется на индивидуальном уровне. Как показали недавние отечественные исследования [5; 6], проведённые с помощью методов выборки переживаний (ESM), между показателями эгоизма («польза, выгода для себя») и альтруизма («польза, выгода для других») в повседневной активности испытуемых практически всегда существуют положительные корреляции. Альтруизм добровольчества особенно характерен для людей старшего возраста, обладающих богатым жизненным опытом. Они могут видеть в нём смысл своей жизни (Л. И. Анцыферова, Н. Ф. Шахматова) [2]. Религиозность также прогнозирует долгосрочный альтруизм (Д. Гэллуп, Ф. Эндрю) [8], который проявляется в безвозмездном участии в различных социальных мероприятиях, программах и в финансовых пожертвованиях.

ях. Феноменология добровольчества может быть дополнена результатами авторского исследования (автор-волонтер с 20-летним стажем, с 2006 по 2016 гг. помогает в реализации студенческого проекта «Школа волонтеров» в Гуманитарно-педагогическом институте Севастопольского государственного университета, организует мастер-классы по написанию социальных волонтерских проектов, проводит социально-психологические исследования, вместе со студентами разработал и реализовал через социальные службы города Севастополя по запросам государственных социальных служб и общественных организаций более 30 проектов помощи и поддержки группам населения, находящимся в тяжелой жизненной ситуации). Авторское лонгитюдное исследование 2006–2016 гг. позволяет обобщить некоторые материалы, дать рабочие определения, выстроить гипотезы и подготовить теоретическое обоснование психологической программы воспитания и самовоспитания истинных добровольцев. Анкетирование студентов-гуманитариев в 2006 и в 2015 гг. (выборка составляла по 100 чел.) выявило следующие особенности и отличия мотивации к добровольчеству. В 2006 г. мотивы сострадания составляли 29 %, а в 2015 – 11 %. Возросла социально-политическая мотивация с 21 до 65 %. Мотивы решения своих собственных проблем и амбиций увеличились с 7 до 61 %. Отмечается их широкий диапазон: здесь и приобретение профессионального опыта, и расширение социальных связей как полезных для будущей профессиональной деятельности, и др. Окружающим доверяли в 2006 г. 70 % волонтеров, в 2015 г. – 25 %. Желание помогать нуждающимся стабильно – 64 и 63 %, как и проводить свободное время с пользой для себя – 3 %. Причём данные обстоятельства не являются отрицательными, т. к. способствуют большей самоактуализации и заинтересованности в волонтерской деятельности. Необходимо отметить появление новых мотивов – мотива креативности и мотива веселья.

Обсуждение результатов. В рамках данной статьи мы предприняли попытку обобщить теоретические и экспериментальные работы, объясняющие феномен истинного добровольчества в психологической науке. В предложенной работе мы принимаем понятия «волонтерство» и «до-

бровольчество» как синонимичные, а вот понятие «истинное добровольчество (волонтерство)» в психологических исследованиях встречается очень редко. В целом психологическая наука рассматривает волонтерство как целостное явление самореализации, взаимодействия и общения личности. Зарубежный подход к данной проблеме всегда был социальным, т. е. более прагматичным, с обоснованием приоритетности ценности волонтерства для самих волонтеров. Исследование подтвердило положения и выводы базовых теорий, объясняющих феномен истинного добровольчества.

По нашему мнению, доброволец (волонтер) – это мотивированный человек, деятельность которого имеет осознанную эгоистическую и альтруистическую направленность, рационально поставленную цель, определённую гуманистическими ценностями и идеалами. Для истинного добровольчества значимы ценности доверия, сочувствия, филантропии, социальной активности. Мотивация истинного добровольца позволяет сознательно бескорыстно оказывать помощь нуждающимся людям и социальным объектам и получать только нематериальные вознаграждения.

Истинное добровольчество (волонтерство) – это и общественная идея социального служения, и духовная традиция российского общества, и потребность человека получать удовольствие от труда на благо нуждающимся людям. Эти рабочие определения могут быть обоснованы с учётом многолетней независимой практики автора и началом государственно-общественной организации добровольческой деятельности в России (I Всероссийский форум добровольцев прошёл в Сочи 13–16 февраля 2015 г.).

Наше исследование подтверждает, что социальная ориентация мотивации волонтерского поведения у молодёжи всё ещё значительно преобладает над мотивацией на результат. Для подкрепления внутренней мотивации к добровольчеству и поддержки решимости стать истинным добровольцем личность должна пройти образовательную школу волонтера. Это техническая основа формирования долгосрочных команд добровольцев. Для общества – это серьёзная школа новых истинных политиков, для которых интересы людей всегда будут на пер-

вом месте. Особенность многих социально-психологических явлений в том, что они имеют некую эволюционную цикличность и завершённость. При отсутствии надёжной стратегии государственной идеологии именно добровольчество может стать долговременной основой воспитания молодого поколения, которое не приемлет фальши и искусственности.

Заключение. В ходе проведённого нами исследования выявлено, что требуется систематизация и своеобразное упорядочивание теоретических определений добровольчества (волонтёрства), выделение фундаментальных теорий, расширяющих представление о данном феномене, анализ деятельности тех, кто подлинно бескорыстно служит людям и человечеству. Указанные выше теоретические и эмпирические труды расширяют наши представления о феномене истинного добровольчества как средства и условия развития личности.

Российский социально-психологический подход, деятельностный и личностно ориентированный, с каждым годом включает всё новые и новые теории, изучающие психологические механизмы социального феномена добровольчества (волонтёрства), приоритетности ценности волонтёрства как для общества, так и для личности добровольца, что подводит к необходимости обозначить научные критерии и показатели сформированности истинного добровольчества. Для зарубежных учёных феномен

истинного волонтёрства не представляет научного интереса по причине сложившейся европейской традиции.

Таким образом, теоретический анализ проблемы добровольчества в работах учёных-психологов объясняет, что данная проблема требует расширения познания и актуализации, а знание психологических особенностей добровольцев позволит организовать практику истинного подлинного бескорыстного долгосрочного волонтёрства как основы и способа самореализации личности и снять многие проблемы, связанные с отбором и подготовкой добровольцев. Практическая значимость работы заключается в том, что добровольцы вырастают, становятся чиновниками, педагогами, психологами, у них появляются свои дети, и понятый психологический механизм истинного подлинного добровольчества поможет выстроить социально значимые и для индивида, и для общества программы и проекты поддержки и помощи.

Вместе с тем, проведённое исследование не претендует на исчерпывающее решение поставленной проблемы. Дальнейшего изучения требуют вопросы, связанные с исследованием мотивации истинных добровольцев на разных этапах социализации, особенностей личностных характеристик в зависимости от половозрастной принадлежности, особенностей системы личностных конструкторов добровольца, уровня образования и т. д., что станет предметом дальнейших исследований автора.

Список литературы

1. Азарова Е. С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Хабаровск, 2008. 192 с.
2. Анцыферова Л. И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека // Психол. журн. 1999. Т. 20, № 3. С. 5–17.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
4. Кудринская Л. А. Благотворительность и спонсорство в современном российском обществе: опыт теоретического анализа // Омск. науч. вестн. Сер. Общество. История. Психология. Современность. 2009. № 6. С. 73–77.
5. Левит Л. З. Счастье, эгоизм, альтруизм: парадоксы взаимодействия // Психология. Социология. Педагогика: науч.-практ. журн. 2012. № 7. С. 10–19.
6. Логвинов И. Н., Логвинова М. И., Логвинова Т. И. Молодёжное волонтёрство: психология добровольца [Электронный ресурс] // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. 2015. Т. 13. Режим доступа: <http://www.e-koncept.ru/2015/85702.htm> (дата обращения: 19.02.2016).
7. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
8. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Прайм-Еврознак, 2000. 512 с.
9. Олчман М., Джордан П. Добровольцы – ценный источник. М.: Олма-Пресс, 2000. 336 с.
10. Потапова Н. А. Волонтёрство как феномен самореализации личности: сб. науч. тр. // Вестн. МГОУ. 2007. № 3. С. 95–140.
11. Решетников О. В. Организация добровольческой деятельности. М.: РГСУ, 2005. 60 с.

12. Скрипкина Т. П. Психология доверия: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 2009. 265 с.
13. Смит А. Теория нравственных чувств, или Опыт исследования законов, управляющих суждениями, естественно составляемыми нами сначала о поступках прочих людей, а затем и о своих собственных. М.: Республика, 1997. 352 с.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
15. Юсупов И. М. Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты): автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.00. СПб., 1995. 40 с.
16. Юревич А. В., Ушаков Д. В. Экспертная оценка динамики психологического состояния российского общества: 1981–2011 гг. // *Вопр. психологии*. 2012. № 3. С. 30–44.
17. Психология особистості: словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. Киев: Рута, 2004. 320 с.
18. Moen Phyllis, Donna Dempster-McClain, Robin M. Williams, Jr. Social Integration and Longevity: An Event History Analysis of Women's Roles and Resilience // *American Sociological Review*. 1989. No. 54. P. 635–647.
19. Young Frank W., Nina Glasgow. Voluntary Social Participation and Health // *Research on Aging*. 1998. No. 20. P. 339–362.

Источники

20. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. 672 с.
21. Большой юридический словарь / под ред. А. Я. Сухарева, В. Д. Зорькина, В. Е. Крутских. М.: Инфра-М, 2000. 703 с.
22. Всемирный индекс благотворительности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 19.02.2016).
23. Даль В. И. Иллюстрированный толковый словарь живого великорусского языка. М.: Белый город, 2006. 640 с.
24. Кордуэлл М. Психология. А-Я: слов.-справ. М.: Фаир-Пресс, 2000. 448 с.
25. О благотворительной деятельности и благотворительных организациях: введ. Федер. законом РФ от 11.08.1995 г. № 135-ФЗ [Электронный ресурс] // Гарант. Режим доступа: <http://www.base.garant.ru/104232> (дата обращения: 25.02.2016).
26. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. 1. М.: Прогресс, 1986. 562 с.

References

1. Azarova E. S. Psikhologicheskie determinanty i efekty dobrovol'cheskoi deyatel'nosti: dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.01. Khabarovsk, 2008. 192 s.
2. Antsyferova L. I. Svyaz' moral'nogo soznaniya s нравstvennym povedeniem cheloveka // *Psikhol. zhurn.* 1999. Т. 20, № 3. С. 5–17.
3. Il'in E. P. Motivatsiya i motivy. SPb.: Piter, 2000. 512 s.
4. Kudrinskaya L. A. Blagotvoritel'nost' i sponsorstvo v sovremennom rossiiskom obshchestve: opyt teoreticheskogo analiza // *Omsk. nauch. vestn. Ser. Obshchestvo. Istoriya. Psikhologiya. Sovremennost'*. 2009. № 6. С. 73–77.
5. Levit L. Z. Schast'e, egoizm, al'truizm: paradoksy vzaimodeistviya // *Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika: nauch.-prakt. zhurn.* 2012. № 7. С. 10–19.
6. Logvinov I. N., Logvinova M. I., Logvinova T. I. Molodezhnoe volonterstvo: psikhologiya dobrovol'tsa [Elektronnyi resurs] // *Kontsept: nauch.-metod. elektron. zhurn.* 2015. Т. 13. Rezhim dostupa: <http://www.e-koncept.ru/2015/85702.htm> (data obrashcheniya: 19.02.2016).
7. Maslou A. Motivatsiya i lichnost'. SPb.: Evraziya, 1999. 478 s.
8. Maiers D. Sotsial'naya psikhologiya. SPb.: Praim-Evroznak, 2000. 512 s.
9. Olchman M., Dzhordan P. Dobrovol'tsy – tsenniy istochnik. M.: Olma-Press, 2000. 336 s.
10. Potapova N. A. Volonterstvo kak fenomen samorealizatsii lichnosti: sb. nauch. tr. // *Vestn. MGOU.* 2007. № 3. С. 95–140.
11. Reshetnikov O. V. Organizatsiya dobrovol'cheskoi deyatel'nosti. M.: RGSU, 2005. 60 s.
12. Skripkina T. P. Psikhologiya doveriya: ucheb. posobie dlya stud. vuzov. M.: Akademiya, 2009. 265 s.
13. Smit A. Teoriya нравstvennykh chuvstv, ili Opyt issledovaniya zakonov, upravlyayushchikh suzheniyami, estestvenno sostavlyayemyimi nami snachala o postupkakh prochikh lyudei, a zatem i o svoikh sobstvennykh. M.: Respublika, 1997. 352 s.
14. Frankl V. Chelovek v poiskakh smysla. M.: Progress, 1990. 368 s.

15. Yusupov I. M. Psikhologiya empatii (teoreticheskie i prikladnye aspekty): avtoref. dis. ... d-ra psikholog. nauk: 19.00.00. SPb., 1995. 40 s.
16. Yurevich A. V., Ushakov D. V. Ekspertnaya otsenka dinamiki psikhologicheskogo sostoyaniya rossiyskogo obshchestva: 1981–2011 gg. // Vopr. psikhologii. 2012. № 3. S. 30–44.
17. Psikhologiya osobistosti: slovník-dovodnik / za red. P. P. Gornostaya, T. M. Titarenko. Kiev: Ruta, 2004. 320 s.
18. Moen Phyllis, Donna Dempster-McClain, Robin M. Williams, Jr. Social Integration and Longevity: An Event History Analysis of Women's Roles and Resilience // American Sociological Review. 1989. No. 54. P. 635–647.
19. Young Frank W., Nina Glasgow. Voluntary Social Participation and Health // Research on Aging. 1998. No. 20. P. 339–362.

Istochniki

20. Bol'shoi psikhologicheskii slovar' / sost. i obshch. red. B. Meshcheryakov, V. Zinchenko. SPb.: Praim-Evroznak, 2004. 672 s.
21. Bol'shoi yuridicheskii slovar' / pod red. A. Ya. Sukhareva, V. D. Zor'kina, V. E. Krutskikh. M.: Infra-M, 2000. 703 s.
22. Vsemirnyi indeks blagotvoritel'nosti [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.ru.wikipedia.org/wiki> (data obrashcheniya: 19.02.2016).
23. Dal' V. I. Illyustrirovannyi tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka. M.: Belyi gorod, 2006. 640 s.
24. Korduell M. Psikhologiya. A-Ya: slov.-sprav. M.: Fair-Press, 2000. 448 s.
25. O blagotvoritel'noi deyatelnosti i blagotvoritel'nykh organizatsiyakh: vved. Feder. zakonom RF ot 11.08.1995 g. № 135-FZ [Elektronnyi resurs] // Garant. Rezhim dostupa: <http://www.base.garant.ru/104232> (data obrashcheniya: 25.02.2016).
26. Fasmer M. Etimologicheskii slovar' russkogo yazyka: v 4 t. T. 1. M.: Progress, 1986. 562 s.

Библиографическое описание статьи

Бессонова Т. И. К проблеме исследования истинного добровольчества (волонтерства) // Ученые записки ЗабГУ. Т. 11, № 5. С. 96–106. (Сер. Педагогические науки). DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-96-106.

Reference to the article

Bessonova T. I. To the Problem of True Volunteering Research // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. Series Pedagogical Sciences. 2016. Vol. 11, No. 5. PP. 96–106. DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-96-106.

Статья поступила в редакцию 15.04.2016

УДК 159.9

DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-107-114

Валерий Леонидович Ситников¹,*доктор психологических наук, профессор,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
(196084, Россия, г. Санкт-Петербург, Московский пр-т, 80),
e-mail: sitnikof@mail.ru***Виктория Владимировна Ильченко²,***кандидат психологических наук, доцент,
Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова
(362025, Россия, г. Владикавказ, ул. Ватутина, 46),
e-mail: vilchen@mail.ru*

Добрачные половые установки девушек в поликультурной среде

Психосексуальное благополучие девушек в подростковом и юношеском возрасте – залог полноценной семейно-брачной и сексуальной жизни в будущем. Проведённое исследование позволило выявить различия в добрачных сексуальных установках между девушками осетинской и русской национальностей, проживающих в Республике Северная Осетия – Алания (Россия). Выборку составили учащиеся общеобразовательных школ и студентки г. Владикавказа. Выяснено, что добрачные половые установки осетинских девушек более консервативны по сравнению с русскими. Большинство осетинских респонденток считают недопустимыми добрачные половые отношения и убеждены в отрицательном влиянии подобного опыта на будущую семейно-брачную жизнь. Вместе с тем, установки девушек, проживающих в РСО – Алании, независимо от этнической принадлежности, более консервативны по сравнению со сверстницами из некоторых других регионов России. Следовательно, в Северной Осетии национальные и культурные традиции оказывают значительное влияние на формирование добрачных половых установок и сексуальное поведение девушек. Выявлено, что недостаточно информированные по вопросам пола девушки подросткового возраста отличались пассивностью в половом поведении, консервативными сексуальными установками, более высоким уровнем тревожности и невротизации по сравнению с хорошо информированными респондентками.

Ключевые слова: добрачные сексуальные установки, психосексуальное развитие, национальные и культурные традиции, источники информации по сексуальным вопросам, тревожность, невротизация

Valery L. Sitnikov³,*Doctor of Psychology, Professor,
Herzen State Pedagogical University of Russia
(80 Moskovsky pr., Saint Petersburg, 196084, Russia),
e-mail: sitnikof@mail.ru***Victoria V. Il'chenko⁴,***Candidate of Psychology, Associate Professor
North Ossetian State University Khetagurov
(46 Vatutina st., Vladikavkaz, 362025, Russia),
e-mail: vilchen@mail.ru*

Premarital Sexual Attitudes of Girls in a Polycultural Environment

Psychosexual well-being of middle and late adolescent girls appears to be the guarantee of future full-fledged family and sexual life. In the present study we reveal distinctions in premarital attitudes of Ossetian and Russian girls, living in the Republic of North Ossetia – Alania (Russia). The sample included secondary-school girls and students from Vladikavkaz. We reveal that Ossetian girls are likely to have more conservative attitudes towards premarital sex than the Russian ones. The majority of Ossetian girls think it is not acceptable to have sex before

¹ В. Л. Ситников – основной автор, является организатором исследования, формулирует выводы и обобщает итоги реализации совместного исследования.

² В. В. Ильченко собрала, обработала и проанализировала эмпирический материал.

³ V. L. Sitnikov is the main author, organizer of the research who formulates conclusions and generalizes results of the joint research.

⁴ V. V. Il'chenko – is the author who has collected, processed and analyzed empirical material.

marriage and believe that premarital sex may have negative effect on the future marriage life. At the same time, premarital attitudes of Ossetian and Russian girls living in the RSO-Alania are more conservative, as compared with contemporaries from other regions of Russia. Thus, in North Ossetia socio-cultural settings and norms have the strongest influence on premarital attitudes and sexual activity. The study also shows that the girls who consider themselves sexually not well informed were less active in sexual behavior, had conservative pre-marital attitudes and higher level of personal anxiety and nervousness than sexually well informed contemporaries.

Keywords: premarital sexual attitudes, psychosexual development, ethnicity and socio-cultural settings, sources of sexual information, personal anxiety, nervousness

Вводная часть. Сегодня в России и мире остро стоит проблема репродуктивного здоровья молодёжи и особенно несовершеннолетних. Число детей, рождённых подростками вне брака, в два раза выше, чем количество внебрачных детей, рождённых взрослыми женщинами, что связано с ростом сексуальной активности подростков и увеличением возраста вступления в брак [19]. В условиях политико-экономических кризисов нарастает нестабильность, снижается уверенность в завтрашнем дне как у отдельных людей, так и у общества в целом, отмечается падение нравственных ценностей, обостряются этнокультурные противоречия, ухудшается демографическая ситуация, что отражается на изменении психосексуальных отношений юношей и девушек самых разных национальностей. В последние годы отмечается рост сексуальных преступлений в отношении несовершеннолетних, прежде всего, девушек [16; 20]. Детский Фонд ООН (UNICEF) фиксирует, что более одного миллиона детей ежегодно попадают в сети секс-индустрии, при этом часто детей вовлекают в проституцию их ближайшие родственники [13].

В современной России, пожалуй, как никогда прежде, происходят очень динамичные и неоднозначные изменения в сфере психосексуального развития несовершеннолетних, чреватые серьёзными социальными и демографическими последствиями для страны. Так, по данным Е. В. Уваровой, за последние три года в два с лишним раза сократилось количество абортёв у несовершеннолетних в возрасте до 18 лет [18]. Казалось бы, есть повод радоваться, трубить о резком подъёме нравственности, о чрезвычайных успехах в половом воспитании подростков, что и делал детский омбудсмен П. Астахов, заявлявший в интервью: «В 2009 году число абортёв у несовершеннолетних девочек в воз-

расте 15–17 лет – 24 594, а если взять 2013 год – 11 334... Это связано с тем, что мы, я ещё раз повторяю, очень пристальное внимание этой проблеме уделяли, мы работаем рука об руку с Министерством здравоохранения и, конечно же, с социальными службами, с воспитателями, с психологами...» [1]. Но профессор Е. В. Уварова объясняет столь резкое падение совершенно другими – объективными причинами: «...количество абортёв снижается из-за ухудшения состояния здоровья подростков – они не могут зачать» [18]. И это ухудшение здоровья в значительной степени определяется социальными и психологическими факторами.

Глобальные изменения, произошедшие в стране за последние тридцать лет (перестройка и распад СССР), приведшие к разрушению экономических, политических и межнациональных связей, обусловили кардинальную смену социально-экономической формации и серьёзную деформацию смысложизненных ориентаций значительной части населения страны. Отмена не только идеологической, но и моральной цензуры СМИ, подкреплённая неуклонно и повсеместно растущей доступностью эротической продукции и откровенной порнографии в социальных сетях, способствовали разрушению нравственных норм, изменению сексуальных ценностей, что отразилось на половом поведении современной молодёжи, особенно на подростках. Ещё в 2001 г. И. С. Кон, проводя социально-педагогический анализ подростковой сексуальности на заре XXI в., писал, что снижается возраст сексуального дебюта, ослабляются двойные стандарты в отношении мужского и женского сексуального поведения; молодёжь всё чаще допускает добрачные половые связи и сожительство без заключения официального брака. При этом он отмечал, что регионы, отличающи-

еся по этническому составу, характеризуются разной степенью либерализации полового поведения подростков [9].

Россия – это многонациональная, поликультурная страна, поэтому недостаточность информации о специфике психосексуальных отношений и добрачных установок молодёжи, относящейся к различным этническим группам, требует дополнительных научных исследований. Вместе с тем увеличивающаяся дифференциация социального и психосексуального развития, возрастающий разрыв между физиологической, психологической и социальной зрелостью, ухудшение психологического и репродуктивного здоровья девушек актуализируют изучение психосексуальной сферы личности.

Удивительно, но в нашей многонациональной стране практически не изучено влияние этнокультурных условий на психосексуальное развитие и формирование половых установок. Отечественные психологические исследования практически не затрагивают проблемы этнических различий в психосексуальном развитии подростков, относящихся к одной гендерной группе, а также закономерности и особенности психосексуального поведения подростков из разных регионов страны.

Основное противоречие, на наш взгляд, заключается в том, что изменение сексуальных ценностей, полового поведения молодёжи (особенно женщин) в последние десятилетия, увеличение разрыва между психосоциальной и физиологической зрелостью, с одной стороны, и фрагментарность отечественных психологических исследований, посвящённых специфике психосексуальных установок и поведения девушек разного возраста, с другой – приводят к достаточно примитивной пропаганде знаний о сексуальных отношениях, не соответствующих личностному развитию и психосоциальному статусу подростков.

Знание и учёт этнических факторов, влияющих на формирование интимно-личностных установок и сексуального поведения, играют существенную роль в межэтническом взаимодействии, в понимании специфики семейно-брачных отношений, в практике полового воспитания того или иного этноса. В связи с этим, нам представляется необходимым и перспективным изучение особенностей добрачных

сексуальных установок девушек из разных этнических групп, проживающих в одном регионе.

Материалы и методы исследования. Было проведено исследование, выборку которого составили учащиеся старших классов 12 общеобразовательных школ и студентки Северо-Осетинского государственного университета. Выборка состояла из двух групп: в первую группу вошли 410 девушек осетинской национальности, а во вторую – 123 девушки русской национальности в возрасте 15–19 лет, проживающие во Владикавказе. Общий объём выборки – 533 человек.

В процессе исследования был проведён анонимный опрос с использованием авторской анкеты, направленной на выявление добрачных сексуальных установок, полового поведения и источников соответствующей информации [6]. Для выявления психологических особенностей девушек использовались следующие методики: Фрайбургский личностный опросник (форма «В»), опросник определения уровня невротизации и психопатизации, методика измерения уровня тревожности Дж. Тейлора, патохарактерологический диагностический опросник А. Е. Личко. Математико-статистический анализ эмпирических данных осуществлялся с помощью применения компьютерных программ для статистической обработки данных “SPSS 13.0” и “Exel”. Оценка достоверных различий между различными группами осуществлялась с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Результаты и их обсуждение. Анализ полученных данных позволил нам определить сходство и различие в добрачных сексуальных установках русских и осетинских девушек. Независимо от этнической принадлежности большинство подростков основным мотивом первых половых отношений назвали любовь. Значительная часть респонденток считали физическую потребность или любопытство вполне достаточным основанием для вступления в интимные отношения.

Нами выявлены достоверные различия между девушками двух изучаемых этнических групп по параметру оптимального возраста начала половой жизни. Среди русских респонденток оказалось больше тех, кто допускал возможность сексуального дебюта с 18 лет, а среди осетинских

было больше тех, кто считал возможным начало половой жизни лишь после 20 лет ($p < 0,05$). Считаем необходимым отметить, что осетинские респондентки в большинстве своём имели достаточно чёткое мнение по этому поводу, в то время как у русских респонденток наблюдался разброс мнений. Однако и осетинские, и русские девушки считали невозможным вступление в интимные отношения до 15 лет [13].

На наш взгляд, необходимо обратить особое внимание на отношение девушек к нелегитимной сексуальной активности до вступления в брак. По мнению С. И. Голода, конфессиональная и этническая принадлежность респондентов оказывают определённое влияние на соотношение «либеральных» и «консервативных» ориентаций на нелегитимные эротические практики [2]. Это подтверждают и результаты нашего исследования.

Установлены достоверные различия по параметру «отношение к добрачной половой активности» между девушками двух этнических групп. Большинство осетинских девушек отметили, что добрачные половые отношения недопустимы ($p < 0,001$), в то время как русские респондентки придерживались противоположного мнения ($p < 0,01$). Важно также отметить, что, по мнению большинства осетинских девушек, вступление в сексуальные отношения до брака отрицательно влияет на будущую семейную жизнь ($p < 0,001$). Русские респондентки указывали на позитивное значение подобного опыта ($p < 0,001$). Если построить континуум на основании соотношения «оправдания» и «осуждения» юридически незакреплённых сексуальных отношений, то шкала бы приняла следующий вид: у осетинских девушек оценка «осуждаю» значительно преобладала бы над «оправдываю», в то время как у русских оценки распределились бы более равномерно. Более трети респонденток имели амбивалентное мнение на этот счёт.

Таким образом, у русских девушек в данном случае имеет место больший разброс мнений относительно вышеперечисленных установок. Наше исследование показало, что многие осетинские девушки считают необходимым сохранение целомудрия до брака. Для них это является нормой, важным правилом. Русские девушки не придерживаются такого правила, оно

не является для них обязательным требованием. Нам представляется, что эти этнопсихологические различия девушек, обусловленные особенностями национального семейного воспитания, играют главную роль в таком соотношении мнений о значимости сохранения целомудрия. У осетин преобладает патриархальный тип семьи, доминируют традиционные правила воспитания детей, культивирование этнической идентичности, что способствует сохранению и воспроизводству традиционных стереотипов о гендерных и сексуальных ролях у осетинских девушек.

Существенным является то, что русские девушки, живущие в Северной Осетии – Алании, отличаются более либеральными установками по сравнению с осетинскими девушками. Распространённость современного типа семьи у русских, достаточно либеральное воспитание по сравнению с осетинами, а также влияние средств массовой информации способствуют большей гибкости, изменчивости и вариативности их установок. Однако в полиэтнической среде ребёнок подвергается влиянию взрослых, принадлежащих к иной культуре, т. е. включается в процесс аккультурации [16]. Синтез русской и осетинской культур оказывает влияние на формирование установок у русских девушек, делая их более консервативными по сравнению с русскими девушками, проживающими в других регионах страны [2–5; 9; 14; 15]. Этому способствует и численное превосходство представителей титульного этноса в регионе.

Вместе с тем следует отметить, что, по мнению учёных, относящихся к различным отраслям науки, в наше время невозможно сохранить обычаи, нравы и ценности национальных культур в неизменности. Средства массовой коммуникации сделали это неосуществимым, т. к. происходит взаимное влияние культур.

На наш взгляд, следует особо подчеркнуть, что добрачные интимно-личностные установки оказывают непосредственное влияние на половое поведение. По мнению Ю. М. Орлова, половое поведение регулируется действиями психических новообразований, именуемых установками, ценностями, диспозициями. Воля, саморегуляция опираются на ценности, которые сращены с Я-концепцией человека [12]. Таким об-

разом, «установки являются тем феноменом внутреннего мира человека, который представляет собой уникальную систему личностных смыслов, проявляющихся как способ упорядочивания и концептуализации впечатлений, исходящих из организма и внешней среды и направленных на реализацию полового поведения». М. Кле отмечает, что сексуальные установки девушек более подвержены влиянию социальных и родительских установок, определяющую роль в формировании их сексуальных норм играет чувство любви [8].

Проведённое исследование показало, что осетинские девушки проявляли большую пассивность в половом поведении (свиданиях, поцелуях, половой жизни и т. п.) по сравнению с русскими респондентками ($p \leq 0,01$). Следовательно, добрачные интимно-личностные установки и половое поведение девушек изучаемых этнических групп, проживающих в одном регионе, различаются. Осетинские девушки являются носителями консервативных добрачных установок и отличаются большей пассивностью в половом поведении по сравнению с русскими респондентками.

Результаты исследования позволили нам также определить основные каналы получения информации по вопросам пола у современных девушек: сверстницы и друзья (74,5 %); Интернет, телевидение, кинофильмы (69,4 %); специальная научно-популярная литература (58,7 %). Оказалось, что влияние родителей (10,7 %), медицинских работников (6,5 %) и педагогов (5,8 %) на сексуальное просвещение подрастающего поколения в Республике Северная Осетия – Алания по сравнению с другими регионами России весьма незначительное [3; 7; 9; 10; 14; 15].

Полученные данные позволили также установить, что независимо от этнической принадлежности респондентки, оценившие свой уровень информированности по вопросам пола как недостаточный, отличались большей консервативностью добрачных сексуальных установках ($p \leq 0,001$), пассивностью в гетеросексуальном поведении ($p \leq 0,01$) по сравнению с хорошо информированными респондентками.

Мы полагаем, что овладение необходимой информацией по интимно-личностным вопросам в подростково-юношеском периоде способствует тому, что девушки

имеют адекватные возрасту половые установки, умеют подчеркнуть свою красоту и обратить на себя внимание противоположного пола.

Анализ индивидуально-психологических особенностей девушек свидетельствует о том, что существуют достоверные различия по показателям «личностная тревожность» и «невротизация» между девушками с различным уровнем информированности по вопросам пола. Независимо от этнической принадлежности респондентки, оценившие свой уровень информированности как недостаточный, отличались более высоким уровнем тревожности ($p \leq 0,001$) и невротизации ($p \leq 0,001$) по сравнению с хорошо информированными девушками. И. Ю. Магнута отмечает, что в основе невротических реакций лежат неудовлетворённые потребности, и часто именно сексуальная потребность как одна из ведущих. Поэтому прослеживается взаимосвязь между значительным интересом к вопросам половой жизни и высокой невротичностью девочек. Этим девочкам необходимо предоставить правдивую информацию. По данным автора, информирование девочек значительно улучшает состояние подростков, снижая их невротизацию [11].

И. К. Каширская также подчёркивает, что у многих подростков существует постоянное внутреннее напряжение, связанное с невозможностью удостовериться в истинности наиболее влиятельных и доступных источников информации или получить доступ к источникам информации, которые они считают наиболее достоверными или влиятельными [7].

Анализ индивидуально-психологических особенностей девушек показал, что существуют значимые различия между испытуемыми изучаемых групп по следующим показателям методики ПДО: гипертимным ($p \leq 0,01$), лабильным ($p \leq 0,05$), сенситивным типам акцентуации характера ($p \leq 0,01$), эмансипации ($p \leq 0,05$), маскулинности ($p \leq 0,05$) и спонтанной агрессивности ($p \leq 0,01$). Таким образом, независимо от этнической принадлежности хорошо информированные респондентки являлись эмансипированными, обладали гипертимными или лабильными чертами характера, более высоким уровнем спонтанной агрессивности. В то же время для структуры личности недостаточно информированных девушек

характерна сенситивность, преобладание маскулинности в отношениях с окружающими. Эти данные позволяют предположить, что сексуальная любознательность и активность девушек, а также различные способы получения соответствующей информации и её психологическая интерпретация определяются уровнем индивидуально-психологического развития личности.

Заключение и выводы. На наш взгляд, своевременная информированность девушки по интимным вопросам способствует позитивному и спокойному отношению к половому созреванию, проявлению активности в гетеросексуальном поведении, развитию адекватных возрасту добрых установок, снижению тревожности и невротизации. Проведённое исследование позволило нам сделать следующие выводы:

– Индивидуально-психологические особенности девушек связаны с особенностями их сексуального поведения, оказывают влияние на уровень активности и формы взаимодействия с противоположным полом и выступают в роли индикаторов субъективного психологического неблагополучия личности.

– Доминирование патриархального типа семьи у осетин, особенности национального и семейного воспитания способствуют

тому, что поведение осетинских девушек отличается большей сдержанностью, регламентированностью в межполовых отношениях.

– Русские девушки, проживающие в поликультурной среде населения с преобладанием патриархальной культуры, являются носителями более либеральных установок по сравнению со сверстницами титульной национальности.

– Синтез русской и осетинской культур оказывает влияние на формирование установок у русских девушек, делая их более консервативными по сравнению с русскими девушками, проживающими в других регионах страны.

– Влияние родителей (10,7), медицинских работников (6,5) и педагогов (5,8) на сексуальное просвещение подрастающего поколения в Республике Северная Осетия – Алания весьма незначительно.

– Девушки подросткового возраста, оценившие свой уровень информированности по вопросам пола как недостаточный, отличались большей консервативностью добрых сексуальных установок и пассивностью в гетеросексуальном поведении по сравнению с хорошо информированными респондентками.

Список литературы

1. Астахов П. За последние 5 лет число абортос среди несовершеннолетних снизилось в 2 раза [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.radiovesti.ru/article/show/article> (дата обращения: 23.03.2016).
2. Голод С. И. Что было пороками, стало нравами: лекции по социологии сексуальности. М.: Ладомир, 2005. 233 с.
3. Добряков И. В., Ильченко В. В. Особенности психосексуального развития и полового поведения девочек старшего подросткового возраста с различным темпом полового созревания // *Вопр. психического здоровья детей и подростков (научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин)*. 2005. Т. 5, № 2. С. 28–36.
4. Доева Л. И. Образ супруга в сознании мужчин и женщин с разным уровнем удовлетворённости браком в семьях с различным этническим составом (на примере республики Северная Осетия – Алания) // *Наука вчера, сегодня, завтра*. 2016. № 8. С. 96–102.
5. Ивченкова Н. П., Ефимова А. В., Аккузина О. П. Установки по отношению к началу половой жизни // *Вопр. психол.* 2001. № 3. С. 49–57.
6. Ильченко В. В. Этнические особенности психосексуального развития девушек в поликультурной среде (на примере Республики Северная Осетия – Алания): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. СПб., 2010. 279 с.
7. Каширская И. К. Социально-психологический анализ основных источников информации и процесс гендерной социализации // *Вопр. психол.* 2003. № 6. С. 56–63.
8. Кле М. Психология подростка // *Психология развития: хрестоматия* / ред. А. К. Болотова, О. Н. Молчанова. М.: ЧеРо: Омега-Л, 2005. С. 318–330.
9. Кон И. С. Подростковая сексуальность на пороге XXI века: социально-педагогический анализ. Дубна: Феникс+, 2001. 208 с.
10. Лосева О. К., Кравец Т. А. Медицинские социологические исследования подросткового сексуального поведения за период с 1989 по 2000 гг. // *Вестн. дерматологии и венерологии*. 2001. № 5. С. 34–36.

11. Магнутова И. Ю. Адресность полового воспитания девочек-подростков на консультативном приеме врача-сексолога // Клиническая сексология: сб. науч. тр., посвящ. юбилею кафедры сексологии С.-Петерб. мед. акад. последипломного образования. СПб., 1999. С. 45–47.
12. Орлов Ю. М. Половое развитие и воспитание. М.: Просвещение, 1993. 239 с.
13. Проблемы секс-бизнеса в контексте общественного здравоохранения / сост. Ю. Саранков. Киев: СПИД Фонд Восток-Запад, 2009. 128 с.
14. Ситников В. Л., Ильченко В. В. Региональные особенности психосексуального развития студенток // Ученые записки МГПУ. Сер. Психол. науки / под ред. И. А. Синкевич, А. А. Сергеевой. 2012. Т. 2. С. 219–223.
15. Ситников В. Л., Доева Л. И. Кросс-культурные особенности образов супругов в сознании мужчин и женщин осетинской и русской национальностей // Успехи современной науки. 2016. Т. 4, № 6. С. 103–108.
16. Ситников В. Л., Стреленко А. А. Образ тела в сознании виктимных подростков, переживших сексуальное насилие // Ученые записки ЗабГУ. Сер. Педагогика и психология. 2016. Т. 11, № 2. С. 118–129.
17. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М.: Академ. Проект, 1999. 320 с.
18. Уварова Е. В. Число подростковых абортос снизилось из-за бесплодия [Электронный ресурс] // Известия. 2016. 9 сент. Режим доступа: <http://www.izvestia.ru/news> (дата обращения: 23.09.2016).
19. Alexander S. C., Fortenberry J. D., Pollak K. I. Sexuality talk during adolescent health maintenance visits // JAMA Pediatr. 2014. Vol. 168. P. 163–169.
20. Water T., Sitnikov V., Parnyuk N. Street kids, antisocial behavior, and adolescent aggression // Preventing teen violence a guide for parents and professionals. Vol. Contemporary Psychology. Westport, 2006. P. 221–237.

References

1. Astakhov P. Za poslednie 5 let chislo abortov sredi nesovershennoletnikh snizilos' v 2 raza [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.radiovesti.ru/article/show/article> (data obrashcheniya: 23.03.2016).
2. Golod S. I. Chto bylo porokami, stalo npravami: lektsii po sotsiologii seksual'nosti. M.: Ladomir, 2005. 233 s.
3. Dobryakov I. V., Il'chenko V. V. Osobennosti psikhoseksual'nogo razvitiya i polovogo povedeniya devochek starshego podrostkovogo vozrasta s razlichnym tempom polovogo sozrevaniya // Vopr. psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov (nauchno-prakticheskii zhurnal psikhiiatrii, psikhologii, psikhoterapii i smezhnykh distsiplin). 2005. T. 5, № 2. S. 28–36.
4. Doeva L. I. Obraz suprugov v soznanii muzhchin i zhenshchin s raznym urovnem udovletvorennosti brakom v sem'yakh s razlichnym etnicheskim sostavom (na primere respublik Severnaya Osetiya – Alaniya) // Nauka vchera, segodnya, zavtra. 2016. № 8. S. 96–102.
5. Ivchenkova N. P., Efimova A. V., Akkuzina O. P. Ustanovki po otnosheniyu k nachalu polovoi zhizni // Vopr. psikhol. 2001. № 3. S. 49–57.
6. Il'chenko V. V. Etnicheskie osobennosti psikhoseksual'nogo razvitiya devushek v polikul'turnoi srede (na primere Respubliki Severnaya Osetiya – Alaniya): dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.13. SPb., 2010. 279 s.
7. Kashirskaya I. K. Sotsial'no-psikhologicheskii analiz osnovnykh istochnikov informatsii i protsess gendernoi sotsializatsii // Vopr. psikhol. 2003. № 6. S. 56–63.
8. Kle M. Psikhologiya podrostka // Psikhologiya razvitiya: khrestomatiya / red. A. K. Bolotova, O. N. Molchanova. M.: CheRo: Omega-L, 2005. S. 318–330.
9. Kon I. S. Podrostkovaya seksual'nost' na poroge XXI veka: sotsial'no-pedagogicheskii analiz. Dubna: Feniks+, 2001. 208 s.
10. Loseva O. K., Kravets T. A. Meditsinskie sotsiologicheskie issledovaniya podrostkovogo seksual'nogo povedeniya za period s 1989 po 2000 gg. // Vestn. dermatologii i venerologii. 2001. № 5. S. 34–36.
11. Magnutova I. Yu. Adresnost' polovogo vospitaniya devochek-podrostkov na konsul'tativnom prieme vracha-seksologa // Klinicheskaya seksologiya: sb. nauch. tr., posvyashch. yubileyu kafedry seksologii S.-Peterb. med. akad. poslediplomnogo obrazovaniya. SPb., 1999. S. 45–47.
12. Orlov Yu. M. Polovoe razvitie i vospitanie. M.: Prosveshchenie, 1993. 239 s.
13. Problemy seks-biznesa v kontekste obshchestvennogo zdravookhraneniya / sost. Yu. Sarankov. Kiev: SPID Fond Vostok-Zapad, 2009. 128 s.
14. Sitnikov V. L., Il'chenko V. V. Regional'nye osobennosti psikhoseksual'nogo razvitiya studentok // Uchenye zapiski MGPU. Ser. Psikhol. nauki / pod red. I. A. Sinkevich, A. A. Sergeevoi. 2012. T. 2. S. 219–223.
15. Sitnikov V. L., Doeva L. I. Kross-kul'turnye osobennosti obrazov suprugov v soznanii muzhchin i zhenshchin osetinской i russkoi natsional'nostei // Uspekhi sovremennoi nauki. 2016. T. 4, № 6. S. 103–108.

16. Sitnikov V. L., Strelenko A. A. Obraz tela v soznanii viktimnykh podrostkov, perezhivshikh seksual'noe nasilie // Uchenye zapiski ZabGU. Ser. Pedagogika i psikhologiya. 2016. T. 11, № 2. S. 118–129.
17. Stefanenko T. G. Etnopsikhologiya. M.: Akadem. Proekt, 1999. 320 s.
18. Uvarova E. V. Chislo podrostkovykh abortov snizilos' iz-za besplodiya [Elektronnyi resurs] // Izvestiya. 2016. 9 sent. Rezhim dostupa: <http://www.izvestia.ru/news> (data obrashcheniya: 23.09.2016).
19. Alexander S. C., Fortenberry J. D., Pollak K. I. Sexuality talk during adolescent health maintenance visits // JAMA Pediatr. 2014. Vol. 168. P. 163–169.
20. Water T., Sitnikov V., Parnyuk N. Street kids, antisocial behavior, and adolescent aggression // Preventing teen violence a guide for parents and professionals. Vol. Contemporary Psychology. Westport, 2006. P. 221–237.

Библиографическое описание статьи

Ситников В. Л., Ильченко В. В. Добрачные половые установки девушек в поликультурной среде // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 5. С. 107–114. (Сер. Педагогические науки). DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-107-114.

Reference to the article

Sitnikov V. L., Il'chenko V. V. Premarital Sexual Attitudes of Girls in a Polycultural Environment // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences. 2016. Vol. 11, No. 5. PP. 107–114. DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-107-114.

Статья поступила в редакцию 17.06.2016

УДК 159.942:618

DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-115-121

Евгения Александровна Лушина,
старший преподаватель,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: opponent_to_unfairness@list.ru

**О предупреждении негативных последствий в становлении материнства
у родильниц с преждевременным родоразрешением
в условиях отделения реанимации и интенсивной терапии новорождённых**

В данной статье рассмотрены факторы, оказывающие негативное влияние на эмоциональное состояние, становление материнства у женщины, родившей преждевременно, в условиях стационара, на примере отделения реанимации и интенсивной терапии новорождённых. Приводятся различные показатели научных исследований в области неонатологии, реаниматологии и дальнейшего психолого-педагогического сопровождения недоношенного ребёнка. Представлены данные исследований психоэмоционального состояния матерей недоношенных детей, психоэмоционального состояния матерей недоношенных детей в условиях отделения патологии новорождённых. Описываются результаты исследования взаимодействия в диаде «мать – младенец» с применением метода включённого наблюдения в типичных ситуациях посещения матерью ребёнка в реанимационном отделении стационара. Предъявлен опыт работы отделения реанимации и интенсивной терапии новорождённых Забайкальского краевого перинатального центра по предупреждению депривированного материнства в условиях отсутствия возможности совместного пребывания матери и недоношенного ребёнка. Предложены профилактические мероприятия, практикуемые в работе персонала отделения реанимации и интенсивной терапии. Они направлены на предупреждение негативных последствий в становлении материнства у родильниц с преждевременным родоразрешением, а также на развитие взаимоотношения между матерью и ребёнком, сохранение психического здоровья женщины, её личного и трудового потенциала, сохранения семьи как единицы общества.

Ключевые слова: психическое развитие, младенец, недоношенный ребёнок, особенности психического развития, система «мать – дитя», взаимодействие со взрослым

Evgeniya A. Lushina,
Senior Lecturer,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: opponent_to_unfairness@list.ru

**On the Prevention of Negative Consequences in the Development of Motherhood
in Parturients with Preterm Delivery in the Department of Resuscitation
and Intensive Therapy of Newborns**

This article examines the factors that have a negative impact on the emotional state, the establishment of motherhood in women who gave birth prematurely in the hospital on the example of intensive care unit and neonatal intensive care. Also we included various indicators of scientific research in the field of neonatology, resuscitation, and further psycho-pedagogical support of a premature baby. We presented research data on emotional state of mothers of premature infants, the emotional state of mothers of premature infants in terms of the pathology of newborns. The study describes the results of a research on interaction in the dyad “mother-child”, using the method of participant observation in typical situations of mother’s visit of her child in the intensive care unit of a hospital. We presented the experience of the Department of resuscitation and intensive therapy of newborns of the Trans-Baikal regional perinatal center for the prevention of deprived motherhood in the absence of opportunities for joint stay of mother and preterm infant. The study proposed preventive measures practiced in the work of the staff of the Department of resuscitation and intensive therapy aimed at prevention of negative consequences in the development of motherhood in postpartum women with premature delivery, aimed at the development of the relationship between mother and child, preserving the mental health of a woman, her personal and labor potential, preservation of the family as a unit of society.

Keywords: mental development, infant, premature infant, mental development, the system “mother-child”, interaction with adults

...Чтобы узнать цену месяца, спроси мать,
родившую преждевременно...
Б. Вербер. Империя ангелов

Вводная часть. Появление ребёнка на свет раньше положенного срока – это тяжёлое испытание в жизни женщины. Помимо стресса вследствие преждевременного родоразрешения ей предстоят другие испытания: длительная разлука с ребёнком, чувство неопределённости относительно будущего малыша, чувство вины и другие эмоциональные переживания разного рода. Чем меньше срок гестации, тем сложнее определять краткосрочные и долгосрочные прогнозы как в отношении ребёнка, так и в отношении матери.

Методология и методика исследования. Данная работа выполнена в рамках комплексного подхода с учётом объективных и субъективных условий и факторов, оказывающих негативное влияние на становление материнства у родильницы в условиях стационара, приводятся показатели научных исследований, описываются результаты исследования взаимодействия в диаде «мать – младенец» с применением метода беседы, включённого наблюдения в типичных ситуациях посещения матерью ребёнка. В исследовании принимали участие женщины детородного возраста, чьи дети наблюдались в отделении реанимации и интенсивной терапии новорождённых Забайкальского краевого перинатального центра в течение 2012 г. Всего в исследовании приняло участие 75 женщин. Также рассмотрен опыт Забайкальского краевого перинатального центра в реализации мероприятий по предупреждению негативных последствий в становлении материнства у родильниц с преждевременным родоразрешением в условиях отделения реанимации и интенсивной терапии новорождённых.

В случае осложнений во время беременности женщина испытывает тревогу, страх, беспокойство по поводу состояния её ребёнка, чувство вины, беспомощность и зачастую – разочарование. Если предыдущая беременность так же протекала с осложнениями или и вовсе закончилась потерей ребёнка, женщина находится в группе риска возникновения депрессии во время беременности. В случае возникновения родовой деятельности раньше срока все нега-

тивные чувства усиливаются и могут привести в дальнейшем к серьёзным нарушениям эмоционального состояния женщины.

Многочисленные исследования учёных свидетельствуют: беременность и роды сами по себе, без каких-либо осложнений, уже могут квалифицироваться как стресс. По данным различных источников, послеродовую депрессию переживают от 30 до 50 % женщин, и эти цифры значительно выше, если у ребёнка выявляются те или иные проблемы здоровья [7]. И. В. Добряков отмечает, что прерывание беременности относится к психологической утрате и является психической травмой, т. к. вызывает переживания, имеющие длительное воздействие на психику человека [3]. Исследование Е. В. Поневаж подтвердили, что влияние преждевременных родов может быть травматичным для матери и что она не готова противостоять стрессу, связанному с преждевременными родами [9]. Помимо этого на эмоциональное состояние женщины могут оказывать влияние другие неблагоприятные факторы: например, отсутствие поддержки и отрицательное отношение родственников к рождению «проблемного» ребёнка, низкий доход, не позволяющий получить в дальнейшем дорогостоящее лечение, проблемы в брачно-семейных отношениях и т. д. Исследования эмоциональной сферы матерей в послеродовой период зафиксировали наличие депрессии, тревоги, что может нарушать взаимодействие в диаде «мать – младенец» [2].

Одним из основных факторов, влияющих на эмоциональное состояние женщины, является длительная разлука с ребёнком с самого момента родоразрешения и невозможность быстрого восстановления утраченной эмоциональной связи матери с младенцем вследствие их неизбежной разлуки на длительный период времени. В данной ситуации ребёнок страдает из-за отсутствия или редких случаев общения с матерью, у него начинают проявляться симптомы материнской депривации. У женщины же зачастую происходит блокирование потребности в эмоциональном контакте с ребёнком, поскольку разлука с ним происходит как раз в тот момент, когда «запускаются» многие поведенческие паттерны реального материнства [11]. Этот факт позволяет рассматривать данную ситуацию как вариант депривированного материн-

ства, т. е. материнства, реализующегося в условиях неполноценной эмоциональной связи между матерью и ребёнком.

В нашей стране далеко не во всех родильных домах и перинатальных центрах созданы условия для совместного пребывания матери и ребёнка в условиях реанимации и интенсивной терапии, где женщина может непосредственно принимать участие в уходе за своим малышом. Фактически женщина может видеться с ребёнком один раз в день и ограниченный период времени. Зачастую с матерями не проводятся профилактические беседы о важности общения с ребёнком. В основном вся информация, получаемая от персонала, носит чисто медицинский характер, касающийся текущего состояния ребёнка без упоминания долгосрочных прогнозов. Также определённое влияние на формирование психологического дискомфорта оказывает сама атмосфера медицинского стационара, где ежедневно идёт борьба за жизнь.

Немаловажным фактором, влияющим на взаимоотношение матери с недоношенным ребёнком, является его своеобразный внешний вид, зачастую повергающий родителей в состояние шока. Непропорциональное телосложение, относительно большая голова, тонкая, блестящая, ранимая кожа, лишённая жировой ткани, через которую просвечивают сосуды, обильный первородный пушок в области спины, плеч, на лбу, щеках и бёдрах – все это делает детей, раньше срока появившихся на свет, не похожими на младенцев, которых обычно представляют себе родители. Для недоношенных малышей также характерны вялость, сонливость, снижение мышечного тонуса, слабый крик или писк. Дополняет картину непривычного внешнего вида ребёнка обилие различных датчиков, проводов и различной аппаратуры, окружающей недоношенного. Эти обстоятельства затрудняют адекватное восприятие женщиной ситуации, связанной с состоянием здоровья ребёнка, искажают понимание его индивидуальных психологических потребностей, нарушают процесс взаимодействия матери с младенцем, снижают самооценку и чувство уверенности в родительской компетентности.

Результаты исследования, обсуждение результатов. В одном из исследований психоэмоционального состояния матерей

недоношенных детей в условиях отделения патологии новорождённых была выявлена амбивалентность эмоциональных переживаний: на одном полюсе – стыд, вина, горе, на другом – интерес и радость [12]. У женщин наблюдаются проблемы и переживания следующего характера:

- сосредоточивание на переживаниях горя по поводу потери ценного объекта – здорового ребёнка;

- утрата мечты о материнской роли;

- страхи различного рода (возможность потери ребёнка, страх перед неизвестным, неблагоприятный прогноз дальнейшего развития ребёнка, боязнь не справиться с уходом за недоношенным дома без чьей-либо помощи и т. п.);

- чувство вины;

- депрессия;

- чувства агрессии.

Отдельно можно выделить трудности, связанные с восприятием ребёнка и установления контакта с ним. По причине отделения младенца от матери сразу после родов, его сепарации и других описанных выше причин женщина впоследствии оказывается не в состоянии наладить эмоционально-положительную взаимосвязь с недоношенным. У неё появляется чувство родительской неполноценности, что негативно влияет как на отношение к ребёнку, на личность матери, так и на всю систему внутрисемейных и социальных взаимоотношений. Женщина может испытывать отчуждение и даже брезгливость по отношению к недоношенному, нежелание ухаживать за ним.

В условиях отделений реанимации новорождённых перинатальных центров г. Читы проводились наблюдения за поведением родильниц во время посещения недоношенных. Взаимодействие в диаде «мать – младенец» изучалось с применением метода включённого наблюдения в типичных ситуациях посещения ребёнка. В результате наблюдения была выявлена однотипная поведенческая линия у исследуемых женщин. Типичная картина обычно выглядела так: родильница после обработки рук подходит к инкубатору и смотрит на ребёнка. После беседы с врачом женщине, как правило, разрешено остаться на некоторое время в палате для общения с ребёнком. Обычно она просто стоит и смотрит на него через окошко инкубатора. На предло-

жение медсестры или врача открыть окошки и пообщаться с ребёнком, потрогать, погладить его обычно можно услышать следующие ответы: «я боюсь», «не сегодня», «мне страшно» и т. п. Если врач или медсестра настаивают на своём, то женщина обычно подчиняется, но последующие посещения чаще всего протекают аналогично.

Таким образом, у преждевременно родивших женщин постепенно искажается процесс формирования материнской привязанности. В свою очередь это негативно влияет на эмоциональное состояние недоношенного ребёнка, который лишён матери в тот момент, когда нуждается в ней больше всего – как физически, так и психологически. Женщина в состоянии стресса не способна в достаточном объёме выполнять назначения врача, принимать активное участие в уходе, в процессе лечения и абилитации. В данных условиях зачастую остро встаёт вопрос сохранения психического здоровья матери, её личностного и трудового потенциала, сохранения семьи как единицы общества.

Поскольку негативный эффект депривированного материнства оказывает влияние на долгосрочный прогноз развития отношений в диаде «мать – младенец», то предупреждение депривированного материнского поведения должно начинаться ещё в стенах перинатального центра или родильного дома. В идеале профилактическая работа должна быть проведена ещё в отделении патологии беременности в случае предполагаемого планового преждевременного родоразрешения (за исключением экстренных случаев). Незадолго до оперативного вмешательства женщине необходимо предоставить подробную и полную информацию о процессе родоразрешения, о размещении недоношенного в отделении реанимации и интенсивной терапии, обо всех медицинских вмешательствах и нюансах ухода персоналом за ребёнком в стенах реанимационного отделения. Это поможет снизить тревожность женщины и психологически подготовить её к последующему общению с ребёнком. После родоразрешения, во время первого посещения недоношенного, родильнице должна быть предоставлена в доступной форме вся информация о ребёнке не только с медицинской, но и с психологической, педагогической точки зрения. Необходимо донести до

родильницы важность активного взаимодействия в диаде «мать – младенец», его позитивное влияние как на недоношенного, так и на саму женщину. По мере возможностей медицинского учреждения необходимо позволять матери находиться с ребёнком как можно более продолжительное время. В профилактической и коррекционной работе с женщинами необходимо учитывать:

- особенности личности матери, её возможный негативный опыт «проблемной» беременности, эмоциональное отношение к ребёнку, компетентность женщины во взаимодействии с ним;

- уровень её осведомлённости о данной проблеме, а также наличие дополнительных осложняющих факторов (внутрисемейные конфликты, периоды временного ухудшения в состоянии здоровья ребёнка, переживания женщины разного рода и т. п.).

В реализации мероприятий по предупреждению негативных последствий в становлении материнства у родильниц с преждевременным родоразрешением в условиях отделения реанимации и интенсивной терапии новорождённых представляет интерес опыт Забайкальского краевого перинатального центра. Хотя в данном отделении нет условий для совместного пребывания матери и недоношенного, женщина может получить максимальный объём информации об особенностях развития недоношенных детей и условиях их содержания. Для этих целей разработана и апробирована папка «Ваш малыш в реанимации», которая имеет в своём приложении брошюры «Мамочкин дневник». В папке подробно изложен материал о преждевременных родах, о нормативных документах и приказах Министерства здравоохранения, касающихся отделения реанимации и интенсивной терапии, описывается развитие ребёнка на разных сроках гестации, начиная с 22 недель. Также в папке есть отдельный раздел «Что ожидает Вашего малыша в реанимации...». В нём подробно изложен перечень различных манипуляций с ребёнком, даны сведения об аппаратуре, соприкасающейся с ним. Рассказано о мероприятиях, направленных на облегчение или снятие болевых ощущений у недоношенного (например, применение обезболивающих мазей, использование специальных скарификаторов при заборе крови на анализ). Рассказывается об особенностях кормления и ухода

и т. п. Папка оформлена с использованием тематических фотографий. Данные сведения позволяют родильницам получить максимальный объём информации об особенностях недоношенных и условиях их содержания в данном отделении.

Информированность женщин оказывает значительное влияние на уровень тревожности и их эмоциональное состояние, что позволяет проводить более эффективную работу по предупреждению депривированного материнства. Данная папка также используется неонатологами-реаниматологами в превентивных беседах с женщинами перед родоразрешением и медсёстрами в разъяснительных беседах с родильницами.

В брошюре «Мамочкин дневник» приведены простые рекомендации на каждый день, которые помогут женщине справиться с трудностями при уходе за недоношенным ребёнком. В дневнике также рассказывается о важности прикосновений, общения, температурном режиме, свободном пеленании, купании, гимнастике, прогулках и т. п. В брошюре есть разделы «Будущее Вашего ребёнка» и «Напутствие», где речь идёт о негативных крайностях в воспитании недоношенных, о стереотипах, связанных с недоношенностью, о непродуктивности терзания себя чувством вины, а также об адаптации семьи к сложившейся ситуации. Представлена информация о важности грудного вскармливания и необходимости сохранения грудного молока на весь период нахождения малыша в отделении. Медсёстры отделения используют данную информацию в беседах с родильницами на тему сохранения лактации. Брошюра, находящаяся в свободном доступе для посетителей отделения реанимации и интенсивной терапии новорождённых, иллюстрирована тематическими фотографиями.

Помимо этого в отделении реанимации и интенсивной терапии новорождённых проводятся мероприятия, направленные на поддержание активного общения родителей с ребёнком. К ним можно отнести метод «кенгуру», который зарекомендовал себя как эффективный способ выхаживания недоношенных детей, при котором максимально задействуется физический контакт «кожа к коже» матери и ребёнка. Этот метод очень нежно и естественно знакомит малыша с окружающим миром. Он даёт

эффект мягкой стимуляции всех органов чувств ребёнка, который ощущает поглаживания, прикосновения, слышит биение сердца и голос мамы, чувствует запах грудного молока и мамино тело. Также происходит стимуляция чувства равновесия, ощущения положения тела в пространстве и движения. Восприятие боли уменьшается настолько, что ребёнок может практически не реагировать на прокол кожи при взятии анализа крови. Для женщины же метод «кенгуру» позволяет расслабиться, ощутить физическую близость с ребёнком, испытать положительные эмоции от общения с ним, почувствовать свою нужность, получить уверенность в том, что она способна помочь и осознать, какой невероятный положительный эффект может дать прикосновение.

Традиционными в Забайкальском краевом перинатальном центре стали ежегодные встречи пациентов отделения реанимации и интенсивной терапии с врачами в День недоношенного ребёнка. Данные мероприятия освещаются прессой и дают надежду матерям недоношенных малышей, способствуют формированию активной позиции женщины во взаимодействии со специалистами.

Заключение. На основании вышеизложенного материала могут быть сделаны следующие *выводы*:

– В случае возникновения родовой деятельности раньше срока женщина испытывает тревогу, страх, беспокойство по поводу состояния её ребёнка, чувство вины, беспомощность и зачастую разочарование. При отсутствии психологической помощи негативные чувства усиливаются и могут привести в дальнейшем к серьёзным нарушениям эмоционального состояния женщины.

– Предупреждение негативных последствий в становлении материнства у родильниц с преждевременным родоразрешением является важной задачей, направленной на развитие взаимоотношения между матерью и ребёнком, сохранение психического здоровья женщины, её личностного и трудового потенциала, сохранения семьи как единицы общества. Профилактические мероприятия должны начинаться как можно раньше, в идеале – ещё до родоразрешения, и активно поддерживаться во время нахождения малыша в стационаре.

Список литературы

1. Байбарина Е. Н., Рюмина И. И., Антонов А. Г. Современный взгляд на условия выхаживания новорождённых // Профилактика гипотермии, оптимизация воздействия звуков, света, тактильных ощущений: пособие для врачей. М.: Эники. 2010. 56 с.
2. Ворошнина О. Р. Психологическая коррекция депривированного материнства: дис ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1998. 202 с.
3. Добряков И. В. Перинатальная психология. СПб.: Питер, 2010. 272 с.
4. Карниз Т. А. Психологическая помощь матерям недоношенных детей в медицинском учреждении на втором этапе выхаживания // Амбулаторная и больничная психотерапия и медицинская психология: материалы XI Науч.-практ. конф. Щёлково: Издатель П. Ю. Мархотин, 2013. Вып. 11. С. 55–61.
5. Лушина Е. А. Негативные последствия длительного пребывания в больничной среде недоношенного новорождённого ребёнка // Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложнённых условиях жизненной среды: материалы II Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. (г. Чита, 18–19 апр. 2013 г.). М.: Ленанд, 2013. С. 215–221.
6. Лушина Е. А. К вопросу о классификации прогноза развития недоношенных детей с ОНМТ и ЭНМТ на основе психофизиологических показателей // Психология и педагогика в системе гуманитарного знания: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 27–28 дек. 2012 г.). М.: Спецкнига: Ин-т стратегических исслед., 2012. Т. 1. С. 168–171.
7. Мазурова Н. В., Лазуренко С. Б., Карниз Т. А., Зайниддинова Р. С. Психолого-педагогическое сопровождение недоношенного ребёнка и его семьи в структуре комплексной реабилитации // Рос. педиатрический журн. М.: Медицина, 2012. № 5. С. 13–17.
8. Мухамедрахимов Р. Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. М.: Речь, 2003. 288 с.
9. Поневаж Е. В. Женщина после преждевременных родов: эмоциональные переживания [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2014. Т. 3, № 1. Режим доступа: <http://www.psyjournals.ru/psyclin/2014/n1/Ponevazh.shtml> (дата обращения: 22.07.2016).
10. Романенко В. А., Аверин А. П., Гаева А. И. Основы оптимального ухода за недоношенными детьми в условиях отделения реанимации и интенсивной терапии. Челябинск: Фотохудожник, 2008. 154 с.
11. Филиппова Г. Г. Психология материнства: учеб. пособие. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 240 с.
12. Щукина Е. Г., Соловьёва С. Л. Самоорганизация системы «мать – дитя» под влиянием стресса // Мир психологии. 2008. № 4. С. 112–120.

References

1. Baibarina E. N., Ryumina I. I., Antonov A. G. Sovremennyy vzglyad na usloviya vykhazhivaniya novorozhdennykh // Profilaktika gipotermii, optimizatsiya vozdeistviya zvukov, sveta, taktil'nykh oshchushchenii: posobie dlya vrachei. M.: Eniki. 2010. 56 s.
2. Voroshnina O. R. Psikhologicheskaya korrektsiya deprivirovannogo materinstva: dis ... kand. psikholog. nauk: 19.00.07. M., 1998. 202 s.
3. Dobryakov I. V. Perinatal'naya psikhologiya. SPb.: Piter, 2010. 272 s.
4. Karniz T. A. Psikhologicheskaya pomoshch' materyam nedonoshennykh detei v meditsinskom uchrezhdenii na vtorom etape vykhazhivaniya // Ambulatornaya i bol'nichnaya psikhoterapiya i meditsinskaya psikhologiya: materialy XI Nauch.-prakt. konf. Shchelkovo: Izdatel' P. Yu. Markhotin, 2013. Vyp. 11. S. 55–61.
5. Lushina E. A. Negativnye posledstviya dlitel'nogo prebyvaniya v bol'nichnoi srede nedonoshennogo novorozhdennogo rebenka // Psikhologicheskaya adaptatsiya i psikhologicheskoe zdorov'e cheloveka v oslozhnennykh usloviyakh zhiznennoi sredy: materialy II Vseros. (s mezhdunar. uchastiem) nauch.-prakt. konf. (g. Chita, 18–19 apr. 2013 g.). M.: Lenand, 2013. S. 215–221.
6. Lushina E. A. K voprosu o klassifikatsii prognoza razvitiya nedonoshennykh detei s ONMT i ENMT na osnove psikhofiziologicheskikh pokazatelei // Psikhologiya i pedagogika v sisteme gumanitarnogo znaniya: materialy V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Moskva, 27–28 dek. 2012 g.). M.: Spetskniga: In-t strategicheskikh issled., 2012. T. 1. S. 168–171.
7. Mazurova N. V., Lazurenko S. B., Karniz T. A., Zainiddinova R. S. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie nedonoshennogo rebenka i ego sem'i v strukture kompleksnoi reabilitatsii // Ros. pediatricheskii zhurn. M.: Meditsina, 2012. № 5. S. 13–17.
8. Mukhamedrahimov R. Zh. Mat' i mladenets: psikhologicheskoe vzaimodeistvie. M.: Rech', 2003. 288 s.
9. Ponevazh E. V. Zhenshchina posle prezhdevremennykh rodov: emotsional'nye perezhivaniya [Elektronnyi resurs] // Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya. 2014. T. 3, № 1. Rezhim dostupa: <http://www.psyjournals.ru/psyclin/2014/n1/Ponevazh.shtml> (data obrashcheniya: 22.07.2016).

10. Romanenko V. A., Averin A. P., Gaeva A. I. *Osnovy optimal'nogo ukhoda za nedonoshennymi det'mi v usloviyakh otdeleniya reanimatsii i intensivnoi terapii*. Chelyabinsk: Fotokhudozhnik, 2008. 154 s.
11. Filippova G. G. *Psikhologiya materinstva: ucheb. posobie*. M.: Izd-vo In-ta psikhoterapii, 2002. 240 s.
12. Shchukina E. G., Solov'eva S. L. Samoorganizatsiya sistemy «mat' – ditya» pod vliyaniem stressa // *Mir psikhologii*. 2008. № 4. S. 112–120.

Библиографическое описание статьи

Лушина Е. А. О предупреждении негативных последствий в становлении материнства у родильниц с преждевременным родоразрешением в условиях отделения реанимации и интенсивной терапии новорождённых // *Ученые записки ЗабГУ*. Т. 11, № 5. С. 115–121. (Сер. Педагогические науки). DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-115-121.

Reference to the article

Lushina E. A. On the Prevention of Negative Consequences in the Development of Motherhood in Parturients with Preterm Delivery in the Department of Resuscitation and Intensive Therapy of Newborns // *Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences*. 2016. Vol. 11, No. 5. PP. 115–121. DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-115-121.

Статья поступила в редакцию 23.05.2016

УДК 159.9

DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-122-129

Яна Алексеевна Сурикова¹,
кандидат психологических наук,
Санкт-Петербургский технический колледж
(195067, Россия, г. Санкт-Петербург, Меншиковский пр-т, 2),
e-mail: surikovaya@yandex.ru

Ольга Сергеевна Ширяева²,
кандидат психологических наук,
Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга
(683032, г. Петропавловск-Камчатский, ул. Пограничная, 4а),
e-mail: ola49@yandex.ru

Субъективное качество жизни при различных мотивационных сценариях обращения к чатам

В статье на основании теоретического анализа описываются возможные мотивационные варианты обращения пользователей к чатам. Выдвинуто предположение о том, что сочетание таких параметров, как направленность личности в общении; система самооощущения и отношения к миру и окружающим людям; текущая эмоциональная оценка жизни; особенности жизнестойких убеждений и совладающего поведения, будет лежать в основе способности личности использовать позитивные ресурсы интернет-среды как одного из феноменов современной жизни, а, следовательно, оказывать влияние на интегративные оценки удовлетворённости качеством жизни. Логика эмпирического исследования предполагала формирование экспериментальных групп на основе кластеризации респондентов по параметрам, составляющим мотивационные сценарии обращения к чатам. Проводится эмпирическая проверка теоретических предположений, описываются три возможных мотивационных сценария обращения к чатам: тревожно-конформный (общение в чате как способ справиться с неким психологическим дискомфортом); защитно-аутистический (общение в чатах как способ ухода от реальности); конструктивно-экспансивный (обращение к чатам как один из вариантов общения в современном мире). Дается описание специфики субъективного качества жизни для каждого из мотивационных сценариев. Сделан вывод о том, что для респондентов всех групп характерным является высокий эгоцентризм в процессе общения, преимущественно его субъектно-объектный характер, значимость возможности контроля времени, глубины, выбора тем, получения (игнорирования) обратной связи в процессе общения. Наиболее значимые различия касаются степени личностной активности, восприятия жизни, себя, других людей, отношения к одиночеству, жизнестойких убеждений и особенности совладающего поведения. Полученные результаты дополняют ряд исследований, направленных на поиск путей оптимизации субъективного качества жизни различных слоёв населения.

Ключевые слова: интернет-общение, мотивационные сценарии обращения к чатам, Интернет, субъективное качество жизни

Yana A. Surikova³,
Candidate of Psychology,
Saint Petersburg Technical College
(2 Menshikovsky pr., Saint Petersburg, 195067, Russia),
e-mail: surikovaya@yandex.ru

Olga S. Shiryeva⁴,
Candidate of Psychology,
Vitus Bering Kamchatka State University
(4a Pogranichnaya st., Petropavlovsk-Kamchatsky, 683032, Russia),
e-mail: ola49@yandex.ru

The Subjective Quality of Life in Different Motivational Scenarios of Using Chats

In the article on the basis of theoretical analysis the possible motivational options of accessing the chat rooms by users are described. It is suggested that a combination of parameters such as the orientation of the person in communication, self-awareness system and attitude to the

¹ Я. А. Сурикова – основной автор, является организатором исследования, формулирует выводы и обобщает итоги реализации совместного исследования.

² О. С. Ширяева собрала, обработала и проанализировала эмпирический материал.

³ Ya. A. Surikova is the main author who has developed the idea for the study, theoretically analyzed the problem, formulated the conclusions of the study.

⁴ O. S. Shiryeva has organized and conducted the empirical studies, summarized the results.

world and people around, the current emotional evaluation of life, peculiarities of viable beliefs and coping behavior will be the basis of the individual's ability to use the positive resources of the online environment as one of the phenomena of modern life, and therefore, influence the integrative assessment of satisfaction with the quality of life. The logic of empirical research involves the formation of experimental groups based on the clustering of respondents in the parameters constituting motivational scenarios of referring to chats. Empirical verification of theoretical assumptions is given, we describe three possible motivational scenario appeals to chats: anxiety-conformal (your chat as a way to cope with certain psychological discomfort), protective autistic (chat in the chat rooms as a way to escape from reality), structurally-expansive (appeal chat rooms as one of the communication options in the modern world) are represented. The specifics of the subjective quality of life for each of the motivational scenarios are described. It is concluded that all groups of respondents are characterized by a high self-absorption in the communication process, especially the subject-object of its character, the importance of time management capabilities and control the depth, choice of themes, obtaining (ignore) feedback in the communication process. The most significant differences relate to the degree of personal activity, perception of life, themselves, and other people, attitudes of loneliness, viable beliefs and characteristics of coping behavior. The results of research may complement a series of studies aimed at finding ways to optimize the subjective quality of life of various segments of the population.

Keywords: Internet communication, motivational scenarios of using the chats, the Internet, subjective quality of life

Введение. Использование сети Интернет как пространства для конструирования и реализации социальных отношений и интеракций, закономерности и механизмы этих процессов, проблемы, возникающие как у отдельной личности, так и у групп людей в связи с переходом определённой доли общения из «реального» в «киберпространство» привлекло активное внимание исследователей в 80-е гг. XX в. При этом закономерно, как естественная реакция на любое новое явление, что во главу угла были поставлены негативные феномены использования интернет-технологий, в том числе и социальных сетей, что отразилось на росте числа публикаций по проблемам интернет-зависимости, психологическим проблемам активных интернет-пользователей и пр. Действительно, как показали первые исследования, для активных интернет-пользователей характерными оказались такие черты, как низкая самооценка, тревожность, склонность к депрессии, ощущение одиночества, подверженность состоянию фрустрации и др. (О. Н. Арестова, А. Е. Воскунский, И. Голдберг, Д. Гринфилд, Т. С. Середина, К. Янг и др.), что позволило исследователям сделать вывод о том, что общение в сети Интернет следует рассматривать как некую компенсаторную деятельность, не реализующую в полной мере задачи реальной коммуникации и представляющую собой некий вариант «ухода от реальности» [1; 5]. Данное предположение легло в основу целого ряда исследова-

ний и долгое время считалось господствующим в психологии. Однако интенсивное развитие информационных и коммуникативных потоков, реализуемых с помощью интернет-технологий, проникновение «киберпространства» в обыденную жизнь больших человеческих сообществ в XXI в. показало возможность применения «виртуального» общения как с негативными, так и с позитивными результатами для личности и общества в целом. Так, Д. В. Богданов выделяет следующие конструктивные социальные функции общения в Интернете: коммуникативную, функцию самопрезентации/самовыражения; функцию развлечения; функцию социализации; функцию записной книжки; функцию саморазвития; функцию психологической разрядки, информационную функцию; оценочную функцию [2]. Т. Е. Егорова, А. А. Давыдов, И. В. Дубровина, Л. Д. Демина, Д. В. Иванов, О. В. Пузикова и другие в своих работах ставят вопрос о формировании и изучении социально-психологической культуры личности, которая позволила бы снизить негативные нагрузки информационного сообщества на индивида и максимально конструктивно использовать возможности виртуальной среды [4].

Отметим, что идеи о возможном позитивном ресурсе интернет-технологий были высказаны ещё в 80-е гг. XX в., однако не получили должного развития в силу недостатка эмпирического материала. Действительно, как показывает историческая

практика, новые технологии, кардинальным образом меняющие условия человеческого существования, привлекают максимальный интерес лиц, обладающих аналитичностью, хорошей информированностью, групповой независимостью, склонностью к переживанию социальной фрустрированности, и с большим трудом приживаются в так называемых «средних» классах, являющихся зачастую некой условной точкой отсчёта уровня социального благополучия личности для исследователей. По сути, в данном случае мы имеем дело с проявлением хорошо известного психологам конфликта между исследовательским поведением и поведением привязанности. На уровне общественных институтов реализацию данного конфликта можно отчётливо увидеть в дихотомии «консерватизм – радикализм». К тому же, в случае резких социальных изменений возникают новые ситуации и новые конфликты, для которых в социуме пока не выработаны некие общие культурные защитные механизмы и пути разрешения, вследствие чего распространение новых технологий в исторической перспективе зачастую приводит первоначально к росту отклонений и нарушений поведения в популяции. Как в своё время заметил родоначальник виртуальной психологии и один из создателей российской школы виртуалистики Н. А. Носов, для того чтобы понять истинный потенциал виртуальных реальностей, потребуется время. Оно же, а также объективное, непредвзятое исследование возможностей виртуальной среды позволит применять данное понятие не как орудие некой оценки полноценности человеческого существования, а как ресурс личностного развития, в котором индивидуальное и социальное неразрывно связаны друг с другом [12].

Методология и методики исследования. Анализируя соотношение культурного и природного в человеке, М. Спиро в своё время отмечал, что «в отсутствии жёстких биологических связей “потребность – цель” различные сообщества в зависимости от своих уникальных историй и экологии “избирают” для одних и тех же потребностей различные цели, а также формируют различные роли для их достижения» [19]. А. Н. Леонтьев также подчёркивал, что индивидуальная деятельность является составной частью деятельности общества, а цель деятельности не всегда равнозначна

её мотиву. Следовательно, общение в социальных сетях, как и любая другая деятельность, может быть полимотивированным, оно не должно носить исключительно компенсаторный или «замещающий» характер. Общение в чатах может выступать как защитным механизмом, так и конструктивным инструментом для достижения цели, или же вариантом деятельности, где мотив лежит как в результате, так и в процессе (например, игра). Вопрос заключается в том, для чего мы осуществляем ту или иную деятельность. Более того, если рассматривать данную проблему в широком контексте, то активное обращение к интернет-среде как социальному пространству может быть рассмотрено по крайней мере с двух точек зрения: с позиции личности – возможностей реализации определённых потребностей, и с позиции общества – выполнения неких социальных функций (запланированных и незапланированных) [3; 7; 9; 15]. Можно сказать, что мотивационный сценарий обращения к чатам, т. е. некое устойчивое стремление человека формировать определённые отношения посредством интернет-среды, отражает определённые установки личности по отношению к современному миру и себе, которые доступны наблюдению и проявляются в поведении.

Говоря о личностной перспективе, в основе обращения к чатам могут лежать различные мотивационные сценарии, складывающиеся из сочетания нескольких переменных. Анализ теоретических и экспериментальных материалов по данной проблеме показывает, что на сегодняшний день можно выделить как минимум три варианта, когда человек обращается к чатам:

1) как к одному из удобных способов общения, отличающихся широтой контактов, полисубъектностью, оперативностью решения ряда вопросов, возможностью выхода за пределы конкретной социальной группы и др. (исследования в области информационно-коммуникативных технологий, современных информационных технологий в образовательном процессе и др.) [6; 8; 10; 11; 14; 16; 17; 20];

2) как к способу справиться с психологическим дискомфортом, связанным с трудностями построения модели реальных отношений, переживанием одиночества и др. (в этой связи интерес, например, представляют результаты исследования

Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева по адаптации методики «Дифференциальный опросник переживания одиночества» и др.) [13];

3) как к способу бегства в «виртуальную реальность» в целом (многочисленные исследования в области интернет-зависимости) [18; 22–24].

Сочетание следующих параметров: направленность личности в общении, система самоощущения и отношения к миру и окружающим людям, текущая эмоциональная оценка жизни, особенности жизнестойких убеждений и совладающее поведение – будет лежать в основе способности личности использовать позитивные

ресурсы интернет-среды как одного из феноменов современной жизни, а, следовательно, оказывать влияние на интегративные оценки удовлетворённости качеством жизни. В зависимости от преобладающей мотивационной стратегии обращения к чатам будет различаться и психологическая структура качества жизни того или иного индивида.

С целью более детального изучения данного вопроса нами было предпринято исследование мотивационных сценариев обращения к чатам и их взаимосвязи с качеством жизни. Параметры для измерения представлены в таблице.

Параметры качества жизни, мотивационных сценариев обращения к чатам и методики для их измерения

<i>Исследуемые параметры</i>	<i>Методы и методики</i>
Качество жизни	Методика «Опросник качества жизни» (“Quality of Life Inventory”) М. Фриша в переводе Е. А. Рассказовой (русско-язычная адаптация методики продолжается). Опросник качества жизни и удовлетворённости (“Q-Les-Q”) в адаптации Е. И. Рассказовой
Направленность личности в общении	Опросник стиля общения С. Л. Братченко
Система самоощущения и отношения к миру и окружающим людям	Семантический дифференциал Ч. Осгуда, адаптированный под цели исследования. Стимулы: «Я», «Мир», «Другие». Дифференциальный опросник переживания одиночества Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева
Восприятие жизни	Опросник по временной перспективе Ф. Зимбардо
Жизнестойкие убеждения и особенности совладающего поведения	Тест жизнестойкости С. Мадди, адаптированный Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой
<i>Мотивация обращения к чатам</i>	
1. Осознанные мотивы обращения к чатам	Анкета на исследование мотивов обращения к чатам
2. Мотивационный сценарий обращения к чатам	Методы качественного анализа данных и статистические методы: Т-критерий Стьюдента, кластерный анализ, корреляционный анализ

Результаты исследования и их об-суждение. Выборку исследования составили 100 чел. в возрасте от 18 до 61 года – мужчины и женщины, включённые в интернет-общение от полугода до 12 лет. В результате кластеризации респондентов было получено три кластера. Анализ значимых различий в кластерах показал, что респонденты отличаются по вариантам мотивационных сценариев обращения к чатам, а также по параметрам субъективного качества жизни.

На основе сравнительного анализа и интерпретации полученных данных были

выявлены следующие варианты мотивационных сценариев обращения к чатам и дано описание соответствующих им параметров качества жизни:

1. Тревожно-конформный (общение в чате как способ справиться с неким психологическим дискомфортом: «Скучно, грустно, пойду пообщаюсь, буду, как все»).

Для респондентов с данным мотивационным сценарием обращения к чатам характерны амбивалентные оценки ситуации одиночества. С одной стороны, они оценивают себя как одиноких, отмечают отсутствие значимых связей с окружающими

людьми, испытывают негативные чувства, связанные с пребыванием в одиночестве, проявляют склонность искать общение любой ценой с целью избежать ситуации уединения, с другой стороны – видят положительные моменты в уединении и стремятся оставаться наедине с собой для осознания собственной жизни. Респонденты оценивают своё прошлое, скорее, как негативное, при этом стремятся получать удовольствие от жизни «здесь и сейчас», не думая о последствиях в будущем; испытывают некоторую беспомощность по отношению к своей жизни, ощущая себя «вне жизни», при этом полагают, что они более приятные, более счастливые, чем мир и окружающие их люди.

Вероятно, негативные аспекты одиночества относятся к оценке своей жизни «вообще», а позитивные – к возможности полноценного общения в чатах, к которому приводит ситуация переживания одиночества. При этом в общении респонденты демонстрируют готовность подстраиваться под собеседника, акцентироваться на нём и его интересах, добровольно допускают проявления безразличия и равнодушия к пониманию себя со стороны оппонента.

Данным респондентам для переживания оптимального уровня качества жизни важна возможность заниматься творчеством, использовать своё воображение, тогда как оценка своих смыслов и целей сейчас и в будущем, а также хорошее самочувствие и здоровье не являются приоритетными. Кроме того, субъективные оценки качества жизни зависят от характера оценки себя, окружающих и мира, при этом характер этой взаимосвязи обратный – более высокие оценки субъективного качества жизни взаимосвязаны с низкими оценками себя, мира и окружающих.

Среди внешних мотивов обращения к чатам респонденты наиболее часто отмечают такие, как развлечение и знакомство.

Таким образом, можно предположить, что общение в чате даёт респондентам уверенность в себе, ощущение безопасности и возможность расширить социальные связи без глубоких личных контактов и выполняет функцию эмоциональной регуляции, в том числе отреагирования общей тревожности за счёт снижения степени личной ответственности и проявлений субъектности в процессе общения.

2. Защитно-аутистический (общение в чатах как способ ухода от реальности: «В реальном мире нет ничего хорошего, могу немного отвлечься, играя по своим правилам»).

Респонденты ощущают себя по-настоящему одинокими, при этом рассматривают одиночество как ресурс и чувствуют себя достаточно комфортно в этом состоянии. Для данных респондентов характерно противопоставление себя миру и окружающим, которые оцениваются более негативно. Респонденты, вошедшие в данную группу, индифферентно относятся к событиям прошлого и настоящего, что сопровождается низкой включённостью в процессы и события реальной жизни.

В общении наблюдается центрация на собеседнике и внешнее игнорирование своих целей и потребностей, однако окружающие люди воспринимаются, скорее, как объекты, нежели субъекты процесса взаимодействия, вследствие чего снижается личностный компонент общения. Вероятно, реальное общение замещается общением в чате, однако характер общения отличается односторонностью. В этом отношении выбор общения в чатах как одной из возможных форм общения соответствует общей негативно-эгоцентрической направленности респондентов, желаемые цели общения в реальности транслируются на интернет-общение как одну из наиболее удобных форм реализации желаемой позиции, выражения некоторого общего отношения к миру, другим людям, самому себе в сочетании с возможностью ухода от получения полноценной обратной связи.

Внешними мотивами обращения к чатам при этом являются общение, знакомство, встречи, среди преобладающих тем для общения лидирует здоровье, возможно, как некая «беспроблемная» тема, в которой относительно легко чувствовать себя компетентным, есть возможность выражения ипохондрических реакций при формальном раскрытии своей личности, тема, не требующая тесных контактов с собеседником.

В целом для респондентов данной группы характерны переживания, свойственные кризису смысла жизни. Для ощущения оптимального субъективного качества жизни им необходимо осознание своих смыслов и ценностей и положитель-

ные оценки мира и других. В этой связи можно предположить, что общение в чатах для данной группы респондентов выполняет компенсаторную функцию, при этом на фоне негативных текущих оценок мира, переживания некоего противостояния другим людям, ощущения уникальности и непонятности отмечаются признаки «тоннельного сознания», что выражается в более жёсткой фиксации выбора способа самовыражения и саморегуляции (респонденты обращаются к общению в чатах как к единственному способу ухода в мир иллюзий, позволяющему устанавливать безопасную, комфортную для них дистанцию, диктовать свои правила и, вероятно, в виртуальном пространстве переживать кризис смыслообразования).

Можно предположить, что данный мотивационный сценарий наименее адаптивный для достижения оптимального уровня качества жизни.

3. Конструктивно-экспансивный (обращение к чатам как один из вариантов общения в современном мире: «Почему бы нет, может быть, заодно будет что-то интересное, забавное, полезное, способное меня увлечь, помогающее в профессиональном и личностном развитии»).

В отличие от двух других типов, респонденты, демонстрирующие данный мотивационный сценарий обращения к чатам, не рассматривают одиночество как актуальное для них состояние. Оценивая одиночество в целом, они полагают, что в данном феномене больше минусов, чем плюсов, при этом процесс общения они рассматривают преимущественно с прагматической, утилитарной позиции, как некий удобный, комфортный способ решения текущих задач, что выражается в «уходе» от интимно-личностного общения как такового. Направленность в общении характеризуется высокими показателями эгоцентризма.

Для данной группы респондентов высокие оценки субъективного качества жизни связаны с ощущением себя хозяином жизни, способностью контролировать жизнь. Кроме того, для ощущения себя счастливым наиболее важным для респондентов является здоровье как необходимое условие для поддержания оптимальной активности и удовлетворения значимых потребностей. В оценках себя, мира и окружающих у данных респондентов преобладают положительные оценки, они получают удо-

вольствие от своей деятельности и от событий, происходящих в настоящем. Среди наиболее частых мотивов обращения к чатам следующие: знакомство, развлечения, получение новой информации.

Можно предположить, что для данных респондентов общение в чатах является одним из способов самореализации и самоутверждения. Оно позволяет повысить уверенность в себе, даёт ощущение своей компетентности в разных областях, в том числе социальной компетентности, может служить средством повышения субъективного социального статуса через расширение социальных связей, а, следовательно, получение доступа к дополнительным социальным ресурсам для решения личных и профессиональных задач. Вероятно, этот вариант представляет собой наиболее адаптивную стратегию обращения к чатам как одному из современных способов общения.

Заключение. Подводя итоги, следует отметить, что для респондентов всех групп характерным является высокий эгоцентризм в процессе общения, преимущественно субъектно-объектный его характер, значимость возможности контроля времени, глубины, выбора тем, получения (игнорирования) обратной связи в процессе общения. Вместе с тем были выделены и ключевые различия, позволяющие говорить о том, что при различных мотивационных сценариях обращения к чатам отмечаются специфические характеристики качества жизни. Наиболее значимые различия касаются степени личностной активности, восприятия жизни, себя, других людей, отношения к одиночеству, жизнестойких убеждений и особенности совладающего поведения.

Выводы. В целом полученные данные свидетельствуют о том, что сочетание таких параметров, как направленность личности в общении; система самоощущения и отношения к миру и окружающим людям; текущая эмоциональная оценка жизни; особенности жизнестойких убеждений и совладающего поведения будет лежать в основе способности личности использовать позитивные ресурсы интернет-среды как одного из феноменов современной жизни, а, следовательно, оказывать влияние на интегративные оценки удовлетворённости качеством жизни.

Безусловно, описанный в результате исследования перечень мотивационных сценариев обращения к чатам не является исчерпывающим, как и то, что выделение чистых вариантов применительно к конкретной личности возможно не всегда. Однако можно предположить, что выделенные мотиваци-

онные сценарии в контексте их взаимосвязи с показателями субъективного качества жизни будут полезны как для практической работы, так и при исследовании позитивных ресурсов интернет-среды как фактора оптимизации процессов саморегуляции личности в современных условиях жизнедеятельности.

Список литературы

1. Арестова О. Н., Бабанин Л. Н., Войскунский А. Е. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия // Вестн. МГУ. Сер.14. 1996. Т. 14, № 4. С. 14–20.
2. Богданов Д. В. Социальные функции Интернета // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Сер. Соц. науки. 2011. № 1. С. 114–120.
3. Грязнова Е. В. Виртуально-информационная реальность в системе «Человек – Универсум». Н. Новгород: ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2006. 255 с.
4. Давыдов А. А. Социология изучает благо-сферу // Социол. исслед. 2008. № 11. С. 92–101.
5. Евдокимова И. А. Игровая компьютерная зависимость как вид аддиктивного поведения // Молодой учёный. 2014. № 4. С. 956–958.
6. Зинченко Ю. П. Психология виртуальной реальности. М.: МГУ имени М. В. Ломоносова, 2011. 360 с.
7. Иванов Д. В. Общество как виртуальная реальность // Информационное общество: сборник. М.: АСТ, 2004. С. 355–428.
8. Маклюэн Г. М. Понимание медиа: внешние расширения человека: пер. с англ. М.: Канон-пресс-Ц; Жуковский: Кучково поле, 2003. 464 с.
9. Мезенцев Г. Н. Сетевые коммуникации и постмодернизм // Вестн. филос. о-ва. 2010. № 1. С. 109–113.
10. Морозова О. Н. Особенности интернет-коммуникации: определение и свойства [Электронный ресурс] // Вестн. ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2010. № 5. Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-internet-kommunikatsii-opredelenie-i-svoystva> (дата обращения: 14.03.2016).
11. Мустафьева Г. Н. Социальные аспекты интернет-зависимости [Электронный ресурс] // Нац. психол. журн. 2012. № 2. Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-aspekty-internet-zavisimosti> (дата обращения: 14.03.2016).
12. Носов Н. А. Виртуальная психология. М.: Аграф, 2000. 432 с.
13. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // Психология: журн. высш. шк. экономики. 2013. Т. 10, № 1. С. 55–81.
14. Семпси Дж. Психобернетическая психология: обзор литературы по психологическим и социальным аспектам многопользовательских сред (mud) в киберпространстве // Гуманитарные исследования в интернете / ред. А. Е. Войскунский. М.: Можайск-Терра, 2000. 431 с. С. 77–100.
15. Таратута Е. Е. Философия виртуальной реальности. СПб.: СПбГУ, 2007. 147 с.
16. Федосеева Н. Н. Блоги как новое средство коммуникации // Актуальные проблемы социальной коммуникации: материалы I Междунар. науч.-практ. конф. Н. Новгород: НГТУ им. Р. Е. Алексеева, 2010. С. 65–66.
17. Хуторной С. Н. Сетевое виртуальное общение и его влияние на межличностные отношения [Электронный ресурс] // СИСП. 2013. № 6. Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/setevoe-virtualnoe-obschenie-i-ego> (дата обращения: 11.02.2016).
18. Чабанова В. В. Особенности личности у лиц, зависимых от интернета [Электронный ресурс] // БМИК. 2014. № 5. Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-lichnosti-u-lits-zavisimyh-ot-interneta> (дата обращения: 14.03.2016).
19. Человек и социокультурная среда: сб. обзоров. М., 1991. Вып. 1. 261 с. С. 87.
20. Шилина М. Г. Интернет-коммуникация и теоретические аспекты исследований массмедиа // Медиаскоп. 2011. № 4. С. 1.
21. Янг К. Диагноз – интернет-зависимость [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.parc.com.ru/ideas/comtop/15.html> (дата обращения: 11.02.2016).
22. Янг К. Тезисы дистантных зарубежных участников симпозиума «Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития» (10 июня 2009 г.). М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2009. Режим доступа: <http://www.psy.msu.ru/science/conference/internet/2009/theses.html> (дата обращения: 11.03.2016).
23. Greenfield D. Virtual addiction: help for net heads, cyber freaks and those who love them. Oakland: New harbinger publications, 1999.
24. Griffiths M. Internet addiction: does it really exist? // Psychology and the Internet: intrapersonal, interpersonal and transpersonal applications / J. Gackenbach [ed.]. New York: Academic Press, 1998. P. 1–75.

References

1. Arestova O. N., Babanin L. N., Voiskunskii A. E. Kommunikatsiya v komp'yuternykh setyakh: psikhologicheskie determinanty i posledstviya // Vestn. MGU. Ser.14. 1996. T. 14, № 4. S. 14–20.
2. Bogdanov D. V. Sotsial'nye funktsii Interneta // Vestn. Nizhegor. un-ta im. N. I. Lobachevskogo. Ser. Sots. nauki. 2011. № 1. S. 114–120.
3. Gryaznova E. V. Virtual'no-informatsionnaya real'nost' v sisteme «Chelovek – Universum». N. Novgorod: NNGU im. N. I. Lobachevskogo, 2006. 255 s.
4. Davydov A. A. Sotsiologiya izuchaet blogo-sferu// Sotsiol. issled. 2008. № 11. S. 92–101.
5. Evdokimova I. A. Igrovaya komp'yuternaya zavisimost' kak vid addiktivnogo povedeniya // Molodoi uchenyi. 2014. № 4. S. 956–958.
6. Zinchenko Yu. P. Psikhologiya virtual'noi real'nosti. M.: MGU imeni M. V. Lomonosova, 2011. 360 s.
7. Ivanov D. V. Obshchestvo kak virtual'naya real'nost' // Informatsionnoe obshchestvo: sbornik. M.: AST, 2004. S. 355-428.
8. Maklyuen G. M. Ponimanie media: vneshnie rasshireniya cheloveka: per. s angl. M.: Kanon-press-Ts; Zhukovskii: Kuchkovo pole, 2003. 464 s.
9. Mezentsev G. N. Setevye kommunikatsii i postmodernizm // Vestn. filos. o-va. 2010. № 1. S. 109–113.
10. Morozova O. N. Osobennosti internet-kommunikatsii: opredelenie i svoistva [Elektronnyi resurs] // Vestn. LGU im. A. S. Pushkina. 2010. № 5. Rezhim dostupa: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-internet-kommunikatsii-opredelenie-i-svoystva> (data obrashcheniya: 14.03.2016).
11. Mustaf'eva G. N. Sotsial'nye aspekty internet-zavisimosti [Elektronnyi resurs] // Nats. psikholog. zhurn. 2012. № 2. Rezhim dostupa: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-aspekty-internet-zavisimosti> (data obrashcheniya: 14.03.2016).
12. Nosov N. A. Virtual'naya psikhologiya. M.: Agraf, 2000. 432 s.
13. Osin E. N., Leont'ev D. A. Differentsial'nyi oprosnik perezhivaniya odinochestva: struktura i svoistva // Psikhologiya: zhurn. vyssh. shk. ekonomiki. 2013. T. 10, № 1. S. 55–81.
14. Sempsi Dzh. Psiberneticheskaya psikhologiya: obzor literatury po psikhologicheskim i sotsial'nym aspektam mnogopol'zovatel'skikh sred (mud) v kiberprostranstve // Gumanitarnye issledovaniya v internete / red. A. E. Voiskunskii. M.: Mozhaisk-Terra, 2000. 431 s. S. 77–100.
15. Taratuta E. E. Filosofiya virtual'noi real'nosti. SPb.: SPbGU, 2007. 147 s.
16. Fedoseeva N. N. Blogi kak novoe sredstvo kommunikatsii // Aktual'nye problemy sotsial'noi kommunikatsii: materialy I Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. N. Novgorod: NGTU im. R. E. Alekseeva, 2010. S. 65–66.
17. Khutornoi S. N. Setevoe virtual'noe obshchenie i ego vliyanie na mezhlchnostnye otnosheniya [Elektronnyi resurs] // SISP. 2013. № 6. Rezhim dostupa: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/setevoe-virtualnoe-obshchenie-i-ego> (data obrashcheniya: 11.02.2016).
18. Chabanova V. V. Osobennosti lichnosti u lits, zavisimykh ot interneta [Elektronnyi resurs] // BМIK. 2014. № 5. Rezhim dostupa: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-lichnosti-u-lits-zavisimykh-ot-interneta> (data obrashcheniya: 14.03.2016).
19. Chelovek i sotsiokul'turnaya sreda: sb. obzorov. M., 1991. Vyp. 1. 261 s. S. 87.
20. Shilina M. G. Internet-kommunikatsiya i teoreticheskie aspekty issledovaniya massmedia // Mediaskop. 2011. № 4. S. 1.
21. Yang K. Diagnostika – internet-zavisimost' [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.narcom.ru/ideas/common/15.html> (data obrashcheniya: 11.02.2016).
22. Yang K. Tezisy distantnykh zarubezhnykh uchastnikov simpoziuma «Internet-zavisimost': psikhologicheskaya priroda i dinamika razvitiya» (10 iyunya 2009 g.). M.: MGU im. M. V. Lomonosova, 2009. Rezhim dostupa: <http://www.psy.msu.ru/science/conference/internet/2009/theses.html> (data obrashcheniya: 11.03.2016)
23. Greenfield D. Virtual addiction: help for net heads, cyber freaks and those who love them. Oakland: New harbinger publications, 1999.
24. Griffiths M. Internet addiction: does it really exist? // Psychology and the Internet: intrapersonal, interpersonal and transpersonal applications / J. Gackenbach [ed.]. New York: Academic Press, 1998. P. 1–75.

Библиографическое описание статьи

Сурикова Я. А., Ширяева О. С. Субъективное качество жизни при различных мотивационных сценариях обращения к чатам // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 5. С. 122–129. (Сер. Педагогические науки). DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-122-129.

Reference to the article

Surikova Ya. A., Shiryeva O. S. The Subjective Quality of Life in Different Motivational Scenarios of Using Chats // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. Series Pedagogical Sciences. 2016. Vol. 11, No. 5. PP. 122–129. DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-122-129.

Статья поступила в редакцию 10.06.2016

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ SCIENTIFIC LIFE

УДК 37

Марина Викторовна Сёмина,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: semina-67@mail.ru

Опережая время (к 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского)

Не будет преувеличением назвать Л. С. Выготского гением. Более чем за пять десятилетий в науке я не встречал человека, который сколько-нибудь приближался бы к нему по ясности ума, способности видеть сущность сложнейших проблем, широте познаний во многих областях науки и умению предвидеть дальнейшие пути развития психологии.
А. Р. Лурия

Статья посвящена памяти Л. С. Выготского, выдающегося отечественного психолога и педагога. Представлен его вклад в развитие мировой науки. Обозначен формат тематического Международного сетевого конгресса, посвящённого памяти учёного. Отмечены актуальные направления развития научной школы Л. С. Выготского.

Ключевые слова: культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, 120 лет со дня рождения, вклад в мировую науку, программа мероприятий

Marina V. Semina,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: semina-67@mail.ru

Ahead of Time (on the 120TH Anniversary of the Birth of L. S. Vygotsky)

The article is dedicated to the memory of L. S. Vygotsky, an outstanding Russian psychologist and educator. It presents his contribution to the development of the world science. We outline the format of a thematic network of the International Congress dedicated to the memory of the scientist. Important directions in the development of the Vygotsky's scientific school are pointed out.

Keywords: cultural and historical concept of L. S. Vygotsky, 120th anniversary of the birth of L. S. Vygotsky, contribution to the world science, program of events.

Годом выдающегося отечественно-го психолога Льва Семёновича Выготского (1896–1934), внёсшего бесценный вклад в науку о развитии и социализации человека в природе, культуре и обществе, официально объявлен 2016 год [4; 5].

17 ноября 2016 года исполняется 120 лет со дня рождения учёного. Несмотря на то, что работам Л. С. Выготского уже несколько десятилетий, они интересны и сегодня – с революционным для 30-х гг. ушедшего века пониманием природы личности, ресурсов человеческого разума; места и роли познания, коммуникации и образования в развитии Человека: ребёнка и взрослого, представителя архаичных и современных культур, носителя нормальной и аномальной психики.

Авторская теория развития высших психических функций человека (речи, внимания, мышления, воображения), имеющая сегодня мировую известность как культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, привлекает всё большее внимание современных исследователей и оказывает влияние на формирование новых антропологических проектов, устремлённых в обновляющееся образование XXI века – века гуманитарного мышления [7].

Полидисциплинарный научный метод Л. С. Выготского позволяет принять «неклассический» (Д. Б. Эльконин) путь изучения психики человека, базирующийся на представлениях о низших и высших психических функциях, и – как результат – о двух конвергирующих в развитии психики индивида планах поведения – натуральном, природном (результат биологической эволюции животного мира) и культурном, общественно-историческом (результат исторического развития общества), формирующемся посредством освоения знаковых систем, транслируемых социумом.

Именно Лев Семёнович, расширяя взгляды на культуру как особую социальную среду жизни разумных существ, обнаружил в ней исторически формирующийся ресурс творчества как механизм создания новых форм поведения – осмысленных, произвольных, свободно осваиваемых человеком в содействии с другими людьми. Попытка молодого учёного отойти от традиционной естественнонаучной парадигмы и заявить о научных проблемах изучения личности в её вершинных проявлениях;

показать, как «разум, способность к овладению человеком своей психикой создаёт путь к свободе личности» [1, с. 102], идеологически противоречащая установкам на доминирующую роль общественного сознания в сознательном подчинении личности коллективу, была апогеем научной и гражданской смелости Выготского, трагически повлиявшей на судьбу его научного наследия в СССР.

Парадоксально, но последовавшее через два года после смерти Л. С. Выготского Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», повлёкшее запрет на упоминание имени Льва Семёновича и преследование вплоть до 60-х гг. за продвижение его идей, вызвало всплеск интереса к опальным рукописям за рубежом [9; 10].

Научные работы Л. С. Выготского с третьего десятилетия прошлого века публикуются в Англии, Германии, Франции, Италии, Испании, США, ЮАР, Японии, Венгрии, Чехословакии, Болгарии, Вьетнаме, на Кубе [6, с. 153].

Теоретико-практическому наследию Л. С. Выготского посвящены международные конгрессы, симпозиумы, конференции, которые состоялись в 70–90-е гг. XX века в Риме, Чикаго, Будапеште, Минске, Гомеле. С 1970-х гг. основные положения теории Выготского были переведены и легли, наряду с идеями Ж. Пиаже, в основу современной образовательной психологии США. С именем советского психолога связывают возникновение зарубежного социального конструктивизма.

С начала XXI в. в России и мире происходит исторический анализ упущенных возможностей в прочтении и принятии научных положений теории Л. С. Выготского. Идёт интенсивный пересмотр традиционных оценок творческого наследия учёного советского периода и разработка новых, – изначально задуманных автором, но впоследствии проигнорированных путей его дальнейшего развития. Это интеллектуальное движение в ряде публикаций известно как «ревизионистская революция» в выготсковедении [4].

В юбилейном году во многих городах России с участием зарубежных учёных пройдёт каскад тематических научно-практических и просветительских мероприятий [5]. Самым крупным из них является

Международный сетевой конгресс «Разум в обществе: культурно-деятельностный переворот», кульминация которого состоится 14–17 ноября 2016 г. в Москве при непосредственном участии и на базе учреждений, с которыми была связана образовательная, научно-исследовательская, преподавательская деятельность Льва Семёновича Выготского [7; 8].

Прежде всего, это стены Российской государственного гуманитарного университета. В Московском городском народном университете имени А. Л. Шанявского с 1914 по 1917 гг. Л. С. Выготский был слушателем сразу на двух факультетах (юридическом и психологическом); здесь же, будучи студентом, написал 200-страничную рукопись «Трагедия о Гамлете, принце датском У. Шекспира».

Не обойдёт эту дату и площадка Психологического института РАО. С 1924 г. Л. С. Выготский работал в Московском государственном институте экспериментальной психологии, был зачислен в аспирантуру, за год подготовил диссертацию по психологии искусства (1925), позднее работал в институте в звании старшего научного сотрудника (сегодня степень кандидата наук). В этот период Лев Семёнович подготовил заметки, впоследствии опубликованные под названием «Исторический смысл психологического кризиса», а также рукопись по педагогической психологии.

В 2016 г. программа конгресса включает мероприятия Московского педагогического государственного университета, на фасаде здания которого в этом году торжественно размещён портрет учёного в стиле граффити. Во Втором Московском государственном университете Л. С. Выготский работал с 1927 по 1930 гг., практически завершив рукопись о становлении высших психических функций, здесь написана работа по «Педологии школьного возраста». После реорганизации вуза, с 1930 по 1934 гг. он трудился в Московском педагогическом государственном университете, где был заведующим кафедрой педологии трудного детства. Уже будучи тяжело больным, Выготский представляет научной общественности новые свои труды: «Воображение и творчество в школьном возрасте», «Орудие и знак», «Педология подростка», «Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование», «Мышление и речь», «Про-

блема возраста», «Умственно отсталый ребёнок», «Умственное развитие детей в процессе обучения» [6, с. 146–148].

При поддержке коллег Л. С. Выготский в 1929 г. выступил со своими научными идеями на IX Международном психологическом конгрессе в Йельском университете; в 1930 г. – на VI Международной конференции по изучению высших психологических функций в психотехнических исследованиях в Барселоне; тогда же подготовил доклад о психологических системах, где заявил о начале новой исследовательской программы на территории Средней Азии. Так положено начало формированию крупнейшей в советской психологии научной школы, из которой вышли А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. В. Запорожец, Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, П. И. Зинченко, Л. В. Занков.

Юбилейные мероприятия проходят также на базе Института коррекционной педагогики РАО. В Экспериментальном дефектологическом институте Л. С. Выготский с 1929 по 1934 гг. был научным руководителем, под его методологическим началом были проведены научно-практические исследования по дефектологии и психокоррекции, прочитаны курсы лекций в ряде учебных заведений и исследовательских организаций Москвы, Ленинграда, Харькова и Ташкента.

История развития гуманитарного знания показывает, что научный метод Л. С. Выготского не только не утратил своей жизненной силы, но и стал ресурсным в новых практиках современной психолого-педагогической науки. Гуманистическое кредо исследователя воплощено в сформулированных им идеях и принципах: историзма, единства аффекта и интеллекта, системного и смыслового строения сознания, механизма опосредствования, зоны ближайшего развития и т. д.

Жизненными остаются сформулированные Л. С. Выготским проблемы взаимосвязи обучения и развития, общения и обобщения, смысла и значения, сознания и бессознательного, натурального и культурного в психике человека.

Актуальными направлениями развития научной школы Выготского, представленными к обсуждению в программе юбилейных чтений, станут проблематика кризиса современной психологии в её

историко-методологическом ключе; взгляды на социальное взаимодействие в контексте культурно-исторической психологии; динамика высших психических функций как проблема клинической психологии и современной психотерапии; понятие социальной ситуации развития в рамках психологии коммуникации; психологические средства реализации творческого потенциала в искусстве; культурно-исторический подход в дефектологии и психологии инклюзивного

образования; профессиональное сознание и профессиональное самоопределение как компоненты профессиональной деятельности психологов и педагогов с точки зрения культурно-исторического подхода и др. [2].

По своей сути, это вопросы об образе и содержании антропологической науки будущего и о том, как идущим в науку психологам и педагогам сегодня соответствовать высокой методологической планке великого предшественника.

Список литературы

1. Завершнева Е. Ю. Проблема свободы как отличительной характеристики человека в работах Л. С. Выготского // *Вопр. психологии*. 2015. № 5. С. 89–106.
2. Институт психологии им. Л. С. Выготского [Электронный ресурс] // *Культурно-историческая психология: от научной революции к преобразованию социальных практик: программа юбилейных XVII Междунар. чтений памяти Л. С. Выготского*. Режим доступа: <http://www.rsuh.ru/psychology/sciences/Vygotsky> (дата обращения: 10.05.2016).
3. К 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.special-psy.com/tag/vysshie-psixicheskie-funkcii> (дата обращения: 10.05.2016).
4. К 120-летию Л. С. Выготского [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.gpk.by/index.php/vigotskiy> (дата обращения: 12.05.2016).
5. Лев Выготский. 120 лет гению психологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.vygotskii.rf> (дата обращения: 12.05.2016).
6. Лифанова Т. М. Полная библиография трудов Льва Семёновича Выготского // *Вопр. психологии*. 1996. № 5. С. 137–157.
7. Международный сетевой конгресс, посвящённый 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2016/08/Pr_setevoy-kongress.pdf (дата обращения: 13.05.2016).
8. Программа мероприятий МПГУ на 2016 год в рамках празднования 120-летия со дня рождения Л. С. Выготского [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www./mpgu.pf/programma-120-vygodskiy> (дата обращения: 13.05.2016).
9. Cazden C. B. Selective traditions: Readings of Vygotsky in writing pedagogy. In *Child discourse and social learning: An interdisciplinary perspective*, edited by D. Hicks. New York: Cambridge University Press, 1996. P. 165–186.
10. Van der Veer R. Multiple readings of Vygotsky. In *The transformation of learning: Advances in cultural-historical activity theory*, edited by B. van Oers, W. Wardekker, E. Elbers and R. van der Veer. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. P. 20–37.

References

1. Zavershneva E. Yu. Problema svobody kak otlichitel'noi kharakteristiki cheloveka v rabotakh L. S. Vygotskogo // *Vopr. psikhologii*. 2015. № 5. S. 89–106.
2. Institut psikhologii im. L. S. Vygotskogo [Elektronnyi resurs] // *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: ot nauchnoi revolyutsii k preobrazovaniyu sotsial'nykh praktik: programma yubileinykh XVII Mezhdunar. chtenii pamyati L. S. Vygotskogo*. Rezhim dostupa: <http://www.rsuh.ru/psychology/sciences/Vygotsky> (data obrashcheniya: 10.05.2016).
3. K 120-letiyu so dnya rozhdeniya L. S. Vygotskogo [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.special-psy.com/tag/vysshie-psixicheskie-funkcii> (data obrashcheniya: 10.05.2016).
4. K 120-letiyu L. S. Vygotskogo [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.gpk.by/index.php/vigotskiy> (data obrashcheniya: 12.05.2016).
5. Lev Vygotskii. 120 let geniye psikhologii [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.vygotskii.rf> (data obrashcheniya: 12.05.2016).
6. Lifanova T. M. Polnaya bibliografiya trudov L'va Semenovicha Vygotskogo // *Vopr. psikhologii*. 1996. № 5. S. 137–157.
7. Mezhdunarodnyi setevoi kongress, posvyashchennyi 120-letiyu so dnya rozhdeniya L. S. Vygotskogo [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2016/08/Pr_setevoy-kongress.pdf (data obrashcheniya: 13.05.2016).

8. Programma meropriyatii MPGU na 2016 god v ramkakh prazdnovaniya 120-letiya so dnya rozhdeniya L. S. Vygotskogo [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.mpgu.rf/programma-120-vygodskiy> (data obrashcheniya: 13.05.2016).

9. Cazden C. B. Selective traditions: Readings of Vygotsky in writing pedagogy. In *Child discourse and social learning: An interdisciplinary perspective*, edited by D. Hicks. New York: Cambridge University Press, 1996. P. 165–186.

10. Van der Veer R. Multiple readings of Vygotsky. In *The transformation of learning: Advances in cultural-historical activity theory*, edited by B. van Oers, W. Wardekker, E. Elbers and R. van der Veer. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. P. 20–37.

Библиографическое описание статьи

Сёмина М. В. Опережая время (к 120-летию со дня рождения Л. С. Выготского) // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 5. С. 130–134. (Сер. Педагогические науки).

Reference to the article

Semina M. V. Ahead of Time (on the 120TH Anniversary of The Birth of L. S. Vygotsky) // *Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Pedagogical Sciences*. 2016. Vol. 11, No. 5. PP. 130–134.

Статья поступила в редакцию 07.06. 2016

КНИЖНЫЕ НОВИНКИ NEW BOOKS

Ходюкова, Татьяна Александровна

Психолого-педагогическое сопровождение одарённых детей в образовательных учреждениях разного типа : учеб. пособие / Т. А. Ходюкова ; Забайкал. гос. ун-т. – Чита : ЗабГУ, 2016. – 137 с.

ISBN 978-5-9293-1591-6

В учебном пособии раскрываются основные вопросы психологии детской одарённости, эволюция взглядов учёных на проблему развития и обучения одарённых детей, на особенности их психолого-педагогического сопровождения в образовательных учреждениях разного типа. Автором представлена программа психолого-педагогического сопровождения художественно-творческих способностей детей раннего возраста и предложены методики по диагностике одарённости.

Учебное издание предназначено для магистрантов высших учебных заведений, обучающихся в соответствии с ФГОС ВО по направлению 44.03.02 *Психолого-педагогическое образование*, профиль «Психология развития».

Т. А. Ходюкова

Психолого-педагогическое сопровождение одарённых детей в образовательных учреждениях разного типа



Игумнова, Екатерина Александровна

Квест-технология в образовании : учеб. пособие / Е. А. Игумнова, И. В. Радецкая ; Забайкал. гос. ун-т. – Чита : ЗабГУ, 2016. – 164 с.

ISBN 978-5-9293-1735-4

Содержание учебного пособия отражает результаты современных исследований по обновлению образовательных технологий и посвящено одной из технологий деятельностного типа – квест-технологии (технологии образовательных квестов), ориентированной на формирование познавательной мотивации и развитие личности обучающихся как активных субъектов жизнедеятельности.

Учебное издание адресовано студентам высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Может быть использовано студентами в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин, теории и методики преподавания профильных предметов, а также в ходе педагогической практики и научно-исследовательской деятельности. Пособие может быть рекомендовано учителям и педагогам дополнительного образования.

Е. А. Игумнова
И. В. Радецкая



Книжную продукцию можно заказать по адресу:
672039, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30,
e-mail: chita-iio@mail.ru

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объёмом до 1 п. л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в следующих жанрах:

Жанр	Минимальный объём
Статья (теоретического и эмпирического характера, содержащая основные научные результаты, полученные автором)	0, 5 п. л. (20 000 знаков)
Научные сообщения, доклады	0, 3 п. л. (12 000 знаков)
Научные обзоры, рецензии	0,2 п. л. (8 000 знаков)

В редакцию НЕОБХОДИМО ПРЕДСТАВИТЬ:

1. Электронный вариант статьи. В имени файла указываются фамилия автора(-ов) и название статьи.
2. Электронный вариант заполненного лицензионного договора.
3. Отзыв научного руководителя с указанием новизны и достоверности исследования, если автор статьи – аспирант.
4. Личную карточку автора – сведения об авторе(-ах).

Структура статьи, представляемой в редколлегию журнала

Отрасль науки. Название рубрики журнала.

Код: УДК.

Инициалы, фамилия автора приводятся на русском и английском языках. Количество соавторов в статье может быть не более 5. При наличии соавторов первым указывается ответственный/основной автор. На русском и английском языках даётся описание вклада в исследование каждого автора или основного автора (1 предложение).

Город, страна – на русском и английском языках.

Место работы (постоянное, при наличии – место выполнения научного проекта) – на русском и английском языках.

Почтовый адрес.

Источники финансирования статьи (при их наличии) – на русском и английском языках.

Название статьи – на русском и английском языках строчными буквами (не заглавными).

Аннотация: 150–200 слов на русском и английском языках. Текст аннотации должен включать основные результаты статьи. Аннотация не должна содержать каких-либо ссылок.

Ключевые слова или словосочетания (5–7 терминов/понятий) отделяются друг от друга запятой. Приводятся на русском и английском языках.

Основной текст статьи, содержащий следующие блоки: вводную часть (Introduction), данные о методологии и методике исследования (Methods), результаты исследования (Results), обсуждение результатов (Discussion), заключение (Conclusion) – выводы.

Статья должна иметь внутритекстовые ссылки на цитируемые источники. **Ссылки** приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера в списке литературы и страницы, например [1, с. 25]. Несколько источников отделяются друг от друга точкой с запятой, например [1; 3; 4].

Список литературы указывается в алфавитном порядке и должен включать не менее 10 источников. Желательно, чтобы в нём были представлены зарубежные источники. Литература на иностранных языках должна следовать за литературой на русском языке. **Публицистика, архивы, справочные, словарные и законодательные материалы указываются после «Списка литературы» в разделе «Источники»**, нумерация продолжается (сквозная), либо выносятся в текст статьи в виде подстрочных ссылок (сноски внизу страницы). Маркер сноски – арабская цифра, нумерация – постраничная. Список литературы оформляется согласно ГОСТу Р 7.0.5-2008. Для каждого источника обязательно указываются издательство, общее количество страниц.

Объём цитирования в статье должен составлять не более 40 % от общего объёма статьи.

Технические параметры статьи

Рабочие языки: русский и английский.

Общие требования: формат – А4, ориентация – книжная.

Параметры страницы: верхнее и нижнее поля – 2 см; левое и правое поля – 2,5 см. Шрифт – Arial, кегль – 14, интервал – 1,5 строки. Отступ первой строки – 1,25 см. Текст – без переносов, выравнивание – по ширине.

На последней странице статьи указывается, что «статья публикуется впервые», ставятся дата и ФИО автора(-ов).

Особенности набора слов, цифр, формул, единиц измерения.

Единицы измерения отделяются от символов и цифр, к которым они относятся.

Следует различать: О (буква) и 0 (ноль), 1 (единица) и I (римская единица или буква «и») и т. д. Необходимо отличать дефис (-) и тире (–).

Не следует заменять букву «ё» на «е».

Таблицы оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами, например *таблица 1*, в тексте ссылки нужно писать сокращённо, например *табл. 1*. Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах следует писать полностью, переносы должны быть расставлены верно. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

Рисунки оформляются только в чёрно-белом варианте (графики, диаграммы – формат Excel, схемы, карты, фотографии), приводятся со сквозной нумерацией (арабскими цифрами) и везде обозначаются сокращённо, например *рис. 1*. Представляются в формате jpg (разрешение – не менее 300 т/д) отдельными файлами с указанием его порядкового номера, фамилии автора(-ов) и названия статьи. Размер рисунка – 170×240 мм. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться. Все подрисовочные подписи прилагаются отдельным списком в конце статьи.

Объём рисунков не должен превышать ¼ объёма статьи.

Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

Авторы несут полную ответственность за ссылочный аппарат, подбор и изложение фактов, представленных в статье.

Почтовые расходы по пересылке авторского экземпляра журнала составляют 200 р.



Пакет документов, необходимый для опубликования материалов, отсылается по электронной почте:

Адрес редакции:
zab-nauka@mail.ru.

672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129. Забайкальский государственный университет. Редакция научных журналов (каб. 126).

Ответственный секретарь:

Блажевская Ирина Николаевна

Тел. +7(3022) 35-24-79, e-mail: zab-nauka@mail.ru

Редактор О. Ю. Гапченко
Вёрстка И. Н. Аргуновой
Дизайн обложки М. Р. Коптеловой
Редактор перевода
В. М. Ерёмина

Подписано в печать 28.11.2016.
Формат 60×84¹/₈.
Гарнитура Arial.
Способ печати оперативный.
Усл. печ. л. 16,0. Уч.-изд. л. 12,5.
Заказ № 16321. Тираж 1000 экз.

ФГБОУ ВО
«Забайкальский государственный университет»
672039, Россия, г. Чита,
ул. Александрo-Заводская, 30

Publishing editor O. Yu. Gapchenko
Make-up I. N. Argunova
Cover design M. R. Koptelova
Editor of the English Translation
V. M. Eremina

Signed to print 28.11.2016.
Format 60×84¹/₈.
Headset Arial.
Operative printing.
Conv. quires 16,0. Ed.-print quires 12,5.
Order № 16321. Circulation 1000 copies.

FSBEI HE
“Transbaikal State University”
672039, Russia, Chita,
30 Aleksandro-Zavodskaya st.