

с е т е в о й н а у ч н ы й ж у р н а л ISSN 2313-8971

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

R E S E A R C H R E S U L T

Том 2 | № 4
Volume 2

ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ

PEDAGOGY
AND PSYCHOLOGY
OF EDUCATION

Сайт журнала:

research-result.ru

сетевой научный рецензируемый журнал
online scholarly peer-reviewed journal





Том 2, №4. 2016

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Издается с 2014 г.
ISSN 2313-8971



Volume 2, № 4. 2016

ONLINE SCHOLARLY PEER-REVIEWED JOURNAL
First published online: 2014
ISSN 2313-8971

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: **Ерошенкова Е.И.**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА: **Самосенкова Т.В.**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета; **Разуваева Т.Н.**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и клинической психологии Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета

РЕДАКТОР АНГЛИЙСКИХ ТЕКСТОВ: **Ляшенко И.В.**, кандидат филологических наук, доцент

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ: **Петрова С.В.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории, педагогики и методики начального образования и изобразительного искусства Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Ирхин В.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета

Волошина Л.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета

Гребнева В.В., кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного национального исследовательского университета

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Балыхина Т.М., доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, Заслуженный деятель науки РФ, Россия

Кабардов М.К., доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией «Дифференциальная психология и психофизиология» Психологического института Российской академии образования, Россия

Ларских Э.П., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, методики его преподавания и документоведения Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, действительный член Российской Академии информатизации образования, Россия

Никишина В.Б., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

Полонский В.М., доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, член-корреспондент Российской академии образования, Россия

Репринцев А.В., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитательной работы Курского государственного университета, Россия

Штрекер Н.Ю., доктор педагогических наук, профессор, декан факультета начального образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Россия

Рафаэль Гузман Тирадо, доктор филологии, Гранадский университет, Испания

Алан Брюс, доктор социологии, педагогики инноваций, Ирландия

EDITORIAL TEAM:

EDITOR CHIEF: **Elena I. Eroshenkova**, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

DEPUTY EDITOR CHIEF: **Tatyana V. Samosenkova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Russian Language and Professional Speech Communication at the Institute of Intercultural Communication and International Relations of Belgorod State National Research University; **Tatyana N. Razuvaeva**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, the Head of Chair of General and Clinical Psychology of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

ENGLISH TEXT EDITOR: **Igor Lyashenko**, Ph.D. in Philology, Associate Professor
EXECUTIVE SECRETARY: **Svetlana V. Petrova**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Chair of Theory, Pedagogic and Methods of Preschool Education and the Fine Arts of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

EDITORIAL BOARD:

Vladimir N. Irhin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Chair of Theory and Methods of Physical Culture of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

Ludmila N. Voloshina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Chair of Pre-school and Special (Defectological) Education of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

Valentina V. Grebneva, Candidate of Psychological Sciences, Professor, the Head of Chair of Psychology of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

CONSULTING EDITORS:

Tatiana M. Balykhina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the MANPO, Honored Worker of Science, Russia

Mukhamed K. Kabardov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Russia

Zinaida P. Larshkih, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Russian Language, the Methods of its Teaching and Record Management of Elets State University by the name of I.F. Bunin, the Member of the Russian Academy of Informatization of Education, Russia

Vera B. Nikishina, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Health Psychology and Correctional Psychology, Kursk State Medical University, the Ministry of Health of Russia, Russia

Valentin M. Polonskiy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Research Fellow of Institute of Education Development Strategy of RAO, Corresponding Member of the Russian Academy of Education Chief Research Fellow, Russia

Aleksandr V. Reprintsev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Chair of Social Pedagogy and Methods of Educational Work of Kursk State University, Russia

Nina Y. Shtreker, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Dean of Chair of Preschool Education of Kaluga State University by the name of K.E. Tsiolkovsky, Russia

Rafael Guzman Tirado, Doctor of Philology, University of Granada, Spain

Alan Bryus, Doctor of Sociology, Pedagogy of Innovation, Ireland

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Александрович Стаич Мария Зоранова Влияние художественного творчества на развитие творческих потенциалов у детей	3
Бессарабова И.С., Семисотнова О.А. Цели гражданского воспитания: сравнительный анализ американского и российского опыта	8
Биба А.Г. Познавательное развитие детей в процессе речевой работы	14
Мошкин В.Н., Биттер Н.В., Шаховалов Н.Н., Шаховалова Е.Г. Роль повышения квалификации в профессиональном развитии специалистов в сфере туризма	18
Полонский В.М. Научный результат: структура и способы описания	23
Прокофьева А.В., Якушко Иоанна Паулина Авторская песня как средство формирования нравственных ориентиров младших школьников	29
Раскалинос В.Н. Роль рефлексивной среды в формировании рефлексивной компетентности социальных педагогов	33
Репринцев М.А. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих дизайнеров: возможности проектной деятельности	40
Смирнов Д.В., Сяба М.В. Диагностика национальной самоидентификации обучающихся в организациях дополнительного образования туристско-краеведческой направленности	48
Сухоруков И.С. Формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества в контексте становления в России гражданского общества: опыт эмпирического исследования	53
Шушунова Е.В., Богатырева Ю.И. Проблема профессионального становления учителя в условиях современного образования	63

ПСИХОЛОГИЯ

Абрамова В.В., Иванькова Ю.А. Пути преодоления стресса спортсменами в спортивной соревновательной деятельности	70
Шевцова Т.Н. Копинг-стратегии у подростков с разной мотивацией занятия спортом	77

CONTENTS

PEDAGOGICS

Alexandrovich Staich Maria Zoran The impact of artistic creativity on the children creativity	3
Bessarabova I.S., Semisotnova O.A. The goals of civic education: comparative a analysis of the American and Russian experience	8
Biba A.G. Children's cognitive development when learning speaking	14
Moshkin V.N., Bitter N.V., Shakhovalov N.N., Shakhovalova E.G. The role of advanced training in the professional development of specialists in tourism	18
Polonskiy V.M. Research results: the structure and methods of description	23
Prokofieva A.V., Jakuszko Joanna Paulina Bard song as a method of developing moral values of junior schoolchildren	29
Raskalinos V.N. The role of reflexive environment in shaping reflexive competency of social pedagogues	33
Reprintsev M.A. A competence approach in training future designers: the possibility of project activities	40
Smirnov D.V., Syaba M.V. Diagnostics of national self-identification of students learning in the organizations of advanced education specialized in tourism and local history	48
Sukhorukov I.S. Formation of ethnocultural identity of adolescents and youth in the context of the formation of civil society in Russia: Empirical research	53
Shushunova E.V., Bogatyreva Y.I. The problem of professional development of teachers in modern education	63

PSYCHOLOGY

Abramova V.V., Ivankova I. A. Stress management in sports competition activity	70
Shevtsova T.N. Coping strategy for teens with different sports activity motivation	77

ПЕДАГОГИКА
PEDAGOGICS

УДК 372.874

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-4-3-7

Александрович Стаич
Мария Зоранова

ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА
НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ ПОТЕНЦИАЛОВ У ДЕТЕЙ

Университет в Восточном Сараеве, педагогический факультет в Биелине, – Биелина Босния и Герцеговина, Семберских Ратара, ББ, Биелина, 76300, Босния и Герцеговина; E-mail: mara.aleksandrovic@gmail.com

Аннотация

Целью данного исследования было определить влияние показывания художественных работ известных художников на развитие творчества детей третьего класса. Это исследование было сделано на классах рисования в течении четырех месяцев. Ожиданно было, что результаты покажут важность возбуждения эстетического вкуса детей и влияние этого на создание интегрированной личности ребенка. Это исследование было необходимо для изучения влияния показывания репродукций картин современного искусства во время школьных занятий на творчество детей. Задачи данного исследования по изучению детей в раннем школьном возрасте является поиск новых способов стимулирования развития детских художественных интересов, навык мышления и творчества. Ожидается, что это исследование подтверждает развитие эстетических навыков, независимости в художественной работе, развитие двигательных навыков, обогащение словарного запаса искусства и других ценностей и формирования творческой личности детей. Таковы условия могут способствовать развитию свободного и творческого качества личности ребенка. Они могут внести свой вклад в достижении независимости, открытости и развития творческих способностей.

Ключевые слова: творчество, дети, эстетический вкус, художественное развитие.

Alexandrovich Staich
Maria Zoran

THE IMPACT OF ARTISTIC CREATIVITY
ON THE CHILDREN CREATIVITY

University in East Sarajevo, Faculty of Pedagogy in Bielina, Bosnia and Hercegovina – Bielina, Bosnia and Hercegovina, Semberskih Ratara St., BB, Bielina, 76300, Bosnia and Hercegovina; E-mail: mara.aleksandrovic@gmail.com

Abstract

The objective of this research project was to determine the effect of showing art works of famous artists on development creativity of the third-grade children. This research was done on art classes over four months. It was expected that the results will show the importance of cultivating aesthetic taste of the children and the impact on the creation of a comprehensive and integrated personality of the child. This research was needed to explore the impact of showing reproductions of modern art pictures during school classes on the creativity of children. *The tasks* of this research by study of children at early school age are the new ways of encouraging the development of children's art interests, children's thinking skills and children's creativity. It was expected that this study confirms development of esthetic skills, independence in art work, development of motor skills, enrichment of art vocabulary and other values and the formation of the creative children's personality. These are the conditions that may facilitate the development of free and creative quality of the child's personality. They can contribute to the achievement of independence, openness and development of creative abilities. "Teaching, like learning, is one of the most basic human activities. As a skill and a vocation, teaching is absolutely central to those who educate as well as to those who are taught. To this end, teaching as an art, as a skill and as a subject in itself has long been the focus of debate, analysis and classification. At this time of great interest in the relationship between, and the processes of, teaching and learning, the practice of teaching itself is also changing" [4, p.1].

Key words: This research is related to the teaching methodology of art education..

The subject of this research is the creativity of children at early school age through artistic expression as well as an attempt to give an answer to the question which way under the existing program in the teaching of arts education can increase the effect of teaching and develop more creativity in pupils by introducing the examples of contemporary art practice. Reproductions of paintings by Serbian and world famous modern artists were shown to the children. Serbian artists are Mladen Srbinović, Lazar Vozarević, Radomir Reljić, Ljubica Cuca Sokić, Nadežda Petrović and Nedeljko Gvozdenović. The modern artists well known from art history are Salvador Dali and Pablo Picasso. The children showed a great interest for the artworks.

Creativity in the arts is reflected in the creation of new works of art. Analyzing the problem children's artistic expression at early school age it turned out to be a conclusion that creativity contributes to the universal development of personality. "Just as all children are not equally intelligent, all children are not equally creative. But just as all children exhibit behaviors which evidence intelligence from birth, they also exhibit behaviors which evidence potential for creativity" [5, p.1]. Creativity occurs in a small number of adults and almost all of the children. It leads innovation in science due to divergent opinion, affect the success of the art products. It emerges new ways of thinking. Creativity factors are originality, flexibility, creative fantasy, the fluidity of ideas, creative generalizations and concept of relatively.

Problem of this research is to determine whether the works of art can enhance students' motivation to educate and encourage creative need and to express themselves creatively.

The goal of this research is to establish how do children react to modern art (works of art created in the first half of the twentieth century) and whether that can be good incentive and inspiration. Could displayed artworks be given in the form of regular didactic materials in class arts.

Method of research was based on the experimental procedure with longitudinal character with the

experimental and control groups during the second half of the school year in the 2015 in two primary schools in Niš, Srbija. The plan of experimental procedure was the procedure was included determination of the facts in the initial and final state. The sample of respondents consisted of third grade pupils from both schools. From each school are taken four classes of third class. Two classes from both schools were included in the control group, and the remaining two classes were in the experimental group. Total number of third-grade pupils in both schools was 227. In the experiment it was attended by 213 pupils, which is a pattern divided into two sub samples. The first sample was the control (K) group with 104 children, while the second sample contained experimental (E) group of 109 children. A control group of children attend school art teacher on the classes of art education according to the curriculum prescribed by the Ministry of Education. During the process of regular classes, the pupils in the experimental group listened to lectures and watching playback on big painters of the twentieth century, and later drew and painted, inspired by their art works. The results of this study are related to present about 94% of the pupils on the art classes and the results of their work were taken into consideration. All the pupils were tested under the supervision of teachers and researcher., It was used sample of 213 respondents in order to get statistically significant research results.

Pattern variables

1. Variable for the evaluation of the social situation
2. Variable for assessing creative drawing
3. Variable for assessing the quality of art works

Hypotheses

H1- The pupils of third grade in the experimental and control groups did not differ in social status

H2 Pupils of the third grade of primary school in the experimental and control groups did not differ in the creative drawing

H3 Displaying art works of famous artists of the third grade children have a positive effect on the development of creativity and facilitate the adoption of new art concepts.

SURVEY RESULTS

Descriptive statistics (описательная статистика)

Schedule of pupils per social situation

Table 1

Расположения по социальному обеспечению учащихся

Таблица 1

		Social situation (социальная ситуация)				
		1	2	3	4	5
K	number of pupils	3	17	40	42	
	%	2,9	16,7	39,2	41,2	
E	number of pupils		9	49	51	
	%		8,3	45,0	46,8	

In order to gain an insight into the social situation required data were as follows; occupation of father and mother, number of family members of the child, parents' education, financial situation (estimate of the

child), the question whether a child's family dealt with art as amateur or professional, what is a number of books in the house (at the discretion of the child).

Social situation (социальная ситуация)

Test results Vitnija-Man (Mann-Whitney) for differences in social status

Table 2

Результаты тестирования Ман- Vitnija (Mann-Whitney) различия в социальном статусе

Таблица 2

Table 2 Таблица 2	group группа	number of pupils число учеников	Average Среднее значение	Standard deviation Стандартное отклонение	p
Social situation Социальная ситуация	E	109	3,39	0,637	0,117
	K	102	3,19	0,817	

Differences in social situation between the control and experimental group were tested by Mann-Whitney test. On the basis of this test of significance

(p = 0.117) it can be argued that the two groups - K and E are uniform in term of social status. So, the hypothesis X1 is confirmed.

X2

Distribution of pupils by creative drawing (initial measurement)

Table 3

Распределение учащихся по творческого рисования (первоначальное измерение)

Таблица 3

		1	2	3	4	5
K	number of pupils число студентов	21	47	33	2	
	%	20,4	45,6	32,0	1,9	
E	number of pupils число студентов	18	47	34	9	1
	%	16,5	43,1	31,2	8,3	0,9

Test for measuring creative thinking with drawings (Milić and associates 2011)

Test has two forms (A and B), which set together or separately, and each represents a start drawing, which contains five elements in a large square (half circle, right angle, point, curve, broken line), while the sixth element (unfinished square) is outside the closed box. Form B is made from Form A and that is why the presented task is rotated 180 degrees. In both

cases the respondents were asked to complete to start drawing. Creating drawings which is less or more based on simple figurative parts. The final product - a drawing, is estimated through categories developed by Urban and Jelen in the context of Gestalt theory, with hoping to extent closer to basic creativity. The authors insist on the fact that their refer possibility of consider the whole and complete person, not as someone who works only intellectually.

Distribution of students according to the creative drawing (final measurement)

Table 4

Распределение студентов по творческому чертежу (конечное измерение)

Таблица 4

		Creative drawing (final) Творческое рисование (окончательное)				
		1	2	3	4	5
K	number of pupils Число учеников	19	51	30	3	
	%	18,4	49,5	29,1	2,9	
E	number of pupils Число учеников	15	44	31	15	4
	%	13,8	40,4	28,4	13,8	3,7

X₂

Test results (Mann-Whitney), differences in the creative drawing

Table 5

Результаты испытаний Ман Витнија, различий в творческом чертёже

Таблица 5

Creative drawing Творческое рисование	Group Группа	Number of pupils Число учеников	Average Среднее	Standard deviation Стандартное отклонение	Significance of the test - p Значимость теста - p
Initially Первоначально	E	109	2,34	0,884	0,179
	K	103	2,16	0,764	
Final Окончательно	E	109	2,53	1,014	0,012
	K	103	2,17	0,755	

Differences in the creative drawing between the control and experimental group on the initial and final measurements were tested by Man Whitney test. Based on the significance of this test it can be argued that the control and the experimental group were uniform at the initial measurement ($p = 0.179$) but on the final measurement experimental group had significantly higher ($p = 0.012$) values, which

confirms the positive effect of the experimental treatment . So, the hypothesis H2 is confirmed.

H3

The effect of the experimental treatment on quality of the artistic work of pupils and the effects on creative drawing were examined by comparing the results of the quality art works before and after experimental program. It was applied the Wilcoxon test for dependent samples.

Table 6

The Wilcoxon test for dependent samples

Таблица 6

Тест Вилкоксона для зависимых выборок

		Number of pupils Число учеников	Average Среднее	Standard deviation Стандартное отклонение	P
Quality of artworks Качество рисунков	initially первоначально	109	3,37	0,80	0,000
	final окончательный	109	3,51	0,83	
Creative drawing Творческое рисование	initially первоначально	109	2,34	0,88	0,000
	final окончательный	109	2,53	1,01	

Based on the Wilcoxon test results it can be made conclusion that there are statistically significant differences in the quality of art works and creative drawing pupils before and after the experimental program. The experimental program has contributed to a significant improvement in these parameters. The hypothesis H3 is confirmed.

During this research it was noted that of the total of the experimental (E) sample are 5% very creative children. After a review of all the children art works during school classes and the results of all performed tests, it was found that only five showed and clearly expressed very high artistic creative level from 109 pupils experimental group (E). Two pupils were in the group with high intelligence, and three from the group with above-average intelligence.

Between the works of famous artists and developing creativity in children of third grade, there is a

certain correlation. However, in the process of developing creativity, are concluded few another essential factors (creative thinking, talent, ability observations), which may not be sufficient if there not favorable conditions for creative development. Firstly is occurs divergent creativity in children. The convergent creativity requires knowledge of specific areas and experience. It was found that creative children learn faster abstract artistic creative expression, rather than specific in compare to other children. The experiment showed that the presentation of reproductions of famous artists, analyzing their work and meeting with their biographies can significantly to interest almost all children for Fine Arts. It should be determined in a future what coses decline in creativity in people over a lifetime; is it a direct function of the aging process, in which case it will be difficult to change, or whether factors of health, access to infor-

mation, and motivation are key. „In the latter case, the examples of Verdi, Titian, Picasso, and—in our own era—such individuals as biologist E. O. Wilson, linguist Noam Chomsky, composer Elliott Carter, painter Jasper Johns, or choreographer Merce Cunningham will be more common“ [3, p.22]. Artistic expression includes the development of physical and mental abilities in children, awakening their sensibility and perception; ability to develop children's thinking, nurturing and developing their ethical feelings, knowledge of the world as a good place to live, as well as developing children's ability to express themselves in specific aesthetic forms. Slower expression of creativity, causing the greater rigidity in children, compared to adults can be attributed to children's fragile nature and vulnerability. On the other hand, many artists have managed to rise above the frustrations that they were experienced in childhood. They were used a negative circumstances as 'fuel' to create great artistic ideas. Creativity has many faces. According to Ivan Foht (Foht 1980) a content may have a lot of forms. Analyzing the problem of artistic expression of children of early school age, it can be concluded that creativity contributes to the development of the child's personality. Artistic expression promotes the positive development of physical and psychological characteristics of children as well as development of perception, ability to develop thinking and moral feelings. This type of expression experiencing the world as a good place and it enables children to express their personality and to experience the opportunity to feel the joy and satisfaction. This survey gives the possibility for teachers to utilize the given research, by bringing well forms of pedagogical work in the context of art education. "In that case art can become again a major challenge of humanity and get again an important crucial role”.

THE CONCLUSIONS

The conclusion is that children who are artistically gifted apply easier the acquired knowledge and artistic elements that are used are more numerous and clear in their works of art. Almost all children are felt and expressed the need for artistic expression for this kind of teaching, which leads them in a different psychological state in a positive context. All the children have sought to demonstrate some of the "new-learned". „As in drawing, the nineteenth century first drew the more extreme conclusions from the representation of appearance, so later, impressionism went far beyond the baroque in handling of color. All the same, in the development from the sixteenth century, the fundamental difference is perfectly clear“ [9, p.51]. Their artistic achievements are reflected in attempts to, for example, present a shading light (sun is no longer painted with rays, or as "laughing" and

they began to reflect the sky more rich and tried to show the volume of clouds). The children with partial success started to use lighter and darker tones to paint various forms of pure color and to paint the distant mountains pale blue-gray color. “For Leonardo or Holbein, color is the beautiful substance which possesses in the picture, too, a concrete reality and bears its value within itself. The painted blue cloak obtains its effect by means of the same material color as the cloak had or might have in reality. In spite of certain differences in the light and dark parts, the color remains fundamentally the same. Therefore, Leonardo requires that the shadows shall be painted only with a mixture of black to the local color. That is the “true” shadow” [9, p.51]. The results of this study show that children in younger school age can offer even more complex educational material which they will be happy to be overcome if the matter is interesting and be presented in an understandable way and if children are observed with respect. General conclusion is that the research process during period of four months gave significant results in the analysis and the search for creativity, as well as linking visual arts and children's creativity.

References

1. Barrett T. A comparison of the goals of studio professors conducting critiques and art education goals for teaching criticism. *Studies in art education*, 1988.
2. Gardner H. *Art, mind, and brain: A cognitive approach to creativity*. Basic Books, 2008. 22 p.
3. Gardner H. *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. Basic Books, 2011.
4. Jarvis Peter, ed. *The theory and practice of teaching*. Routledge, 2006. 1 p.
5. Moran III, James D. *Creativity in Young Children*. ERIC Digest. 1988. 1 p.
6. Panić V. *Psihološka istraživanja umetničkog stvaralaštva*, Beograd 1989.
7. Shirky Clay. *Cognitive surplus: Creativity and generosity in a connected age*. Penguin UK, 2010.
8. STERNBERG R. J. *The nature of creativity*. *Creativity research journal*, 2006.
9. WÖLFLIN, Heinrich. *Principles of Art History: The Problem of the Development of Style in Later Art*. Dover, 1950. NY, 51.
10. 1Фохт И. *Увод у естетику*, Сарајево: Завод за уџбенике, 1980. С. 171.

Данные автора:

Александрович Стаич Мария Зоранова, аспирант в области педагогических наук, доктор философии, доктор искусства

About the author:

Aleksandrovich Staich Mariya Zoranova, Graduate Student in the Field of Pedagogical Sciences, Doctor of Philosophy, Doctor of Arts

УДК 37.017.4

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-4-8-13

Бессарабова И. С.
Семисотнова О.А.**ЦЕЛИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ:
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АМЕРИКАНСКОГО
И РОССИЙСКОГО ОПЫТА**

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, пр. им. В.И. Ленина, д. 27, г. Волгоград, 400066, Россия; E-mail: andrologia@rambler.ru

Волгоградский государственный социально-педагогический университет, пр. им. В.И. Ленина, д. 27, Волгоград, 400066, Россия; E-mail: andrologia@rambler.ru

Аннотация

В данной статье представлены результаты сравнительного анализа подходов американских и российских ученых к формулировке целей гражданского воспитания. Подобный взгляд на проблему позволяет выявить национальные приоритеты в гражданском воспитании молодежи в США и России. В концепциях американских ученых к определению целей гражданского воспитания выделены три группы целей: активная гражданская позиция гражданина; признание ценности человеческой личности независимо от идентичности; укрепление нравственности личности. В концепциях российских ученых к определению целей гражданского воспитания прослеживаются актуальность воспитания патриотизма, правовой и политической грамотности и ответственного участия в общественной жизни. Похожие идеи присутствуют и в концепциях американских ученых. Особенным для России является более тесная связь гражданского воспитания с патриотическим и правовым воспитанием, в то время как американские авторы подчеркивают поликультурный характер гражданского воспитания.

Ключевые слова: гражданское воспитание; гражданская компетентность; идеал гражданина; гражданская позиция; гражданственность; поликультурное общество.

Bessarabova I. S.
Semisotnova O. A.**THE GOALS OF CIVIC EDUCATION:
A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE AMERICAN AND RUSSIAN
EXPERIENCE**Volgograd State Social-Pedagogical University, 27 Lenin Ave., Volgograd, 400066, Russia; E-mail: andrologia@rambler.ru
Volgograd State Social-Pedagogical University, 27 Lenin Ave., Volgograd, 400066, Russia; E-mail: andrologia@rambler.ru**Abstract**

The article considers the results of the comparative analysis of the approaches used by American and Russian scholars towards definition of the goals of civic education. Such consideration of the problem enables to reveal national priorities in civic education of the young both in the USA and in Russia. There are three groups of goals in the concepts of American scientists to the definition of the goals of civic education: active civil position of the citizen; the recognition of the value of the human person regardless of the identity; strengthening of the moral personality. In the concepts of Russian scientists to the definition of the goals of civic education the relevance of patriotism, legal and political awareness and responsible participation in public life are emphasized. The similar ideas are present in the concepts of American scientists. Special for Russia is a closer connection of civic education with the patriotic and legal education, while American authors stress the multicultural character of civic education.

Keywords: civic education; civic competence; ideal of a citizen; civic position; civic consciousness; multicultural society.

Анализ литературы показал, что сложно выделить единую, общую цель гражданского воспитания в США, так как существует огромное количество программ и концепций. Однако можно

утверждать, что все они направлены на формирование добропорядочного гражданина (англ. «good citizen») в демократическом обществе. В более узком смысле целью гражданского воспитания

является знание Конституции, структуры и функций основных демократических институтов и принципов, а также знаний и навыков, которые позволяют принимать участие в политической, социальной и культурной жизни демократического общества.

Некоторые зарубежные (Дж. Кан, Е. Мидо) и отечественные (Г.Я. Гревцева, Н.С. Кораблева) исследователи считают, что многие программы гражданского воспитания описывают его как процесс обучения демократическим приоритетам и формирование гражданственности [5, 26].

Когда Конгресс США принял Акт «Цели 2000: обучить Америку» (закон 103-227) («The Goals 2000: Educate America Act» (Pub. L. 103-227)), он установил восемь национальных воспитательных целей. Две из тех целей относились именно к гражданскому воспитанию (№3 и №6). Закон определяет, что школьники, «оканчивая двенадцатый класс должны продемонстрировать компетентность в обсуждении различных вопросов, включая основы гражданственности и функции правительства, ... таким образом, они будут подготовлены к ответственному гражданству» [24].

Исходя из этого, можно предположить, что цель гражданского воспитания в США включает формирование и развитие гражданской компетентности учащихся, которая подразумевает политическое знание, гражданские навыки и оценку собственных политических возможностей.

М. Брэнсон выделяет в качестве обязательных составляющих цели гражданского воспитания:

- 1) приверженность демократическим ценностям и нормам (терпимость (в данном случае имеется в виду степень, до которой граждане готовы расширить привилегии для людей и групп, с которыми они не могут согласиться); доверие (готовность критически поддержать основные социальные институты и политические учреждения) и поддержка демократии как формы правления, предпочитаемой другим политическим системам;
- 2) демократическое участие (критерий освоения программы гражданского воспитания) [19].

Подчеркнем, что при определении *цели* гражданского воспитания американские ученые подчеркивают различные аспекты, но соглашались в том, что школа призвана воспитать *идеал гражданина*, который понимает и принимает демократические ценности, является патриотом своей страны, уважает и соблюдает закон, знает и выполняет свои гражданские обязанности, разбирается в устройстве политической власти, принимает участие в общественной деятельности на благо общины, штата и страны в целом, уважает культурное многообразие, способен активно про-

тивостоять дискриминации в любой форме проявления, бережно относится к национальному и мировому богатству и многообразию культур страны и мира.

М. Эппл и Дж. Бин определяют главную цель гражданского воспитания как подготовленность и готовность молодежи к жизни в многокультурном обществе и мире, и активному участию в общественно-политической жизни своей страны [14].

А. Колби считает, что целью гражданского воспитания в школе является осознанное принятие каждым учащимся нравственных, социальных и культурных ценностей и сформированность приверженности действовать согласно эти ценностям в рамках своих обязанностей и прав как члена школьной общины и демократического поликультурного общества [22].

П. Фрейр подчеркивает, что воспитание достойного гражданина своей страны нацелено, прежде всего, на формирование таких качеств личности как ответственность, самодисциплина, уважение человека как высшей ценности, уважение правительства, соблюдение закона, критическая оценка информации, экономическая, политическая и правовая грамотность [23].

Среди основных целей школы Дж. Коган выделяет следующее: оказание помощи всем учащимся в выполнении своих гражданских и социальных обязанностей; помощь ученикам в развитии умения критически мыслить, познании себя, взаимозависимости мира, в котором они живут, и человеческого наследия [21].

По мнению У. Паркера, главная цель школы - учить детей мыслить критически, развивать любознательность и уверенность в своих силах, формировать умение самостоятельно добывать знания и принимать решения. Для этого дети разной культурной и этнической принадлежности, разного социального положения и степени психофизического развития должны иметь равный доступ к получению качественного образования [27].

Как подчеркивает Дж. Бэнкс, в настоящее время цели, поставленные государственными органами управления США перед школами сводятся к следующему: воспитание ответственного гражданина, помощь в профессиональном самоопределении, признание ценности собственной личности, уважение личности другого, патриотизм, уважение закона и правительства [16].

М. Хальстед и М. Пайк демонстрируют «узкое и широкое» понимание цели гражданского воспитания. В узком смысле – это «воспитание гражданственности», а в широком – «воспитание для гражданственности». В первом случае авторы имеют в виду политическую информированность,

правовую грамотность и социальную активность граждан. А во втором – морально-этическую базу, чтобы применять указанные навыки [25].

В целом, несмотря на различную формулировку целей гражданского воспитания в США, в проанализированных концепциях американских ученых нами выделены три группы целей: активная гражданская позиция гражданина; признание ценности человеческой личности независимо от идентичности; укрепление нравственности личности.

Обращаясь к современному состоянию гражданского воспитания в нашей стране, подчеркнем, что начало XXI века для нашей страны – время перехода к рыночной экономике, формирования правового государства и гражданского общества, признания личности, прав и свобод человека высшей ценностью.

Преобразования, происходящие в обществе, выдвигают новые требования к российской системе образования, среди которых на первый план выдвигаются самореализация и социализация личности учащегося в обществе, способность к адаптации на рынке труда и подготовленность к жизни в современном многонациональном обществе. Усиление воспитательной функции образования предусматривает формирование у школьников таких качеств личности как гражданственность, патриотизм, ответственность, трудолюбие, нравственность, любовь к семье, Родине, бережное отношение к окружающей природе. В Концепции развития образования в РФ до 2020 г. определены приоритетные направления работы школы, среди которых главными стали: усиление воспитательного потенциала образовательного процесса, организация эффективного гражданского воспитания [8].

На современном этапе гражданское воспитание в России находится на стадии становления, включающей разработку его целей, задач и содержания, формирование демократических начал в работе образовательных учреждений и организацию социальной практики учащихся.

Главной целью образования является воспитание, наряду с социально-педагогической поддержкой развития и становления ответственного, высоконравственного, компетентного, инициативного, творческого гражданина России для жизни в гражданском обществе и в демократическом государстве. Такой гражданин, по мнению В.А. Гладик, должен иметь определенную совокупность знаний и умений, обладать организованной системой демократических ценностей, а также быть готовым принимать участие в общественно-политической жизни, как школы, так и местных сообществ [4].

По мнению А.Я. Данилюка, А.М. Кондакова и В.А. Тишкова, современный национальный воспитательный идеал определен в России как высоконравственный, творческий, компетентный гражданин, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа России [6].

М.Б. Насырова подчеркивает, что главная цель гражданского воспитания – это освоение личностью научных, политико-экономических, культурологических знаний, что способствует формированию гражданского мировоззрения [13].

Н.Ф. Крицкая демонстрирует более развернутый подход к определению цели гражданского воспитания и полагает, что оно преследует три группы целей, обозначаемые понятиями «политическая культура», «правовая культура» и «культура межнациональных отношений». В первом случае речь идет о знании школьником устройства политической системы страны, направлений ее политики, государственных органов управления, лояльном отношении к политическому устройству общества, умении принимать участие в политической жизни страны. Во втором – подразумевается наличие таких качеств и знаний, как осознанная дисциплина, непримиримость к правонарушениям, законопослушность, понятие о праве, в частности, гражданских правах человека и ребенка, знание главных законов государства и общества. Особенно важным считается воспитание законопослушности – уважения к закону и стремления его выполнять. В третьем – необходимо развивать любовь к своему народу и активное участие в развитии национальной культуры и ее сохранении; знание истории, искусства, культуры своей родины, страны; знание и уважительное отношение к культурам других народов своей страны и других государств; умение строить отношения с представителями других культур и народов на основании принципов толерантности и взаимоуважения [9].

Анализ подходов отечественных ученых к формулировке целей гражданского воспитания показал, что ряд исследователей акцентируют патриотический компонент в организации работы с учащимися.

Так, Г.Я. Гревцева основной целью в работе с учащимися ставит развитие у учеников патриотизма и гражданственности, а именно формирование наиболее важных социальных и духовно-нравственных ценностей. При этом гражданственность понимается автором как гармониче-

ская совокупность межнациональных и патриотических чувств [5].

О важности воспитания гражданина-патриота в процессе гражданского воспитания говорит И.В. Молодцова. По словам автора, это воспитание в человеке патриота своей страны, осознающего себя единым целым со своей Родиной, готового защищать свое государство и свободу. Для этого современная методика гражданского воспитания школьников включает в себя формирование патриотизма через воспитание бережного отношения к своему дому, школе; уважение к одноклассникам и учителям; знание истории своего рода, города; изучение местных традиций и фольклора [12].

Вопросы патриотического воспитания – очень широкая тема, которая требует самостоятельных научных исследований. Мы затронем лишь тот аспект этой проблемы, который касается темы нашего исследования – каким должно быть соотношение патриотического и национального компонентов в гражданском воспитании школьников.

Патриотизм, по мнению многих ученых (М.П. Бузский, А.К. Быков, А.Н. Вырщиков, Г.Я. Гревцева, С.Ю. Иванова, Н.В. Ипполитова, М.Б. Кусмарцев, В.К. Левашов, В.И. Лутовинов, Н.В. Машенцева и др.), выражается, прежде всего, в любви к Родине, родному языку, культуре, истории, традициям, природе своей страны. Патриотизм выступает важной составляющей гражданского воспитания, являясь источником сплочения и укрепления гражданского общества. Каждый народ почитает своих национальных героев, память о которых укрепляет патриотические чувства [2, 7, 10, 11].

Воспитание гражданина-патриота – это важная задача любой национальной системы образования. Большая роль здесь принадлежит в формировании уважения к государственной символике (гимн, флаг, герб, праздничные даты). В США, к примеру, занятия начинаются с принесения клятвы национальному флагу, который имеется в каждой классной комнате, в классах висят портреты президентов страны, школьники разучивают государственный гимн и патриотические песни.

Прославление своей страны для поддержания патриотического настроения растущих граждан – одна из обязательных функций школы. Ученые, сторонники поликультурного образования (Дж. Бэнкс, М. Эппл, Дж. Бин и др.), предостерегают, что главное в педагогической практике – помнить о поликультурной природе американского общества и не допускать возвеличивание одних групп населения страны за счет умаления достоинств других [14, 16]. Необходимо разъяснять детям, что культура, история, политика, иску-

ство Америки – это результат взаимовлияния разных этнических и культурных групп людей, населяющих страну. Задача учителя – знакомить детей с национальными особенностями других народов без националистического пренебрежения, чтобы не допустить формирования этноцентризма, ксенофобии и неверных стереотипов, которые могут перерасти в прочные предубеждения против человека иной культуры. Также важно учитывать, что в многонациональном обществе каждый народ имеет свое историческое прошлое, память о котором может хранить стереотипы взаимных обид и неприязни к представителям иной культуры. Как правило, такие обиды уходят корнями в далекое прошлое, но могут отдаваться эхом в настоящем. Как следствие, люди считают унижение своего народа в прошлом личным оскорблением. Важно объяснять детям, что современное поколение не должно отвечать за преступные действия своих предков, в которых оно само не принимало участия, поэтому, к примеру, не следует винить современных белых американцев за бесчеловечное рабство цветных в прошлом. По этому вопросу на страницах американской печати велась острая полемика (Д. Белл, С. Карп, Р. Брукс и др.) [17, 18, 20]. Но все люди несут ответственность за исторические последствия прошлого и должны глубоко осмысливать характер своего наследия, чтобы не повторять грубых ошибок в будущем. Здесь, по словам американских ученых, важную роль играет грамотное изложение истории США в учебной литературе, предоставляя ученикам возможность критически оценить как минимум две противоположные точки зрения на одно и то же историческое или политическое событие в истории страны (точка зрения победителя и побежденного), чтобы сделать самостоятельный вывод.

По нашему мнению, такой подход делает знание *поликультурным*, а образование приобретает «освобождающий характер» [1].

Этноцентризм, ксенофобия и предубеждения деформируют патриотизм и могут превратить его в агрессивный национализм. Именно здесь, по мнению Б.Л. Вульфсона, проходит грань между *национальным* и *националистическим*. Националисты наделяют «своих» достоинствами, а «чужих» – одними недостатками [3]. Иными словами, учитель не имеет права допустить подобной ошибки в гражданском воспитании, последствия которой таят в себе серьезную опасность для детского сознания и общества в целом.

Считаем важным подчеркнуть, что поликультурный характер российского и американского общества делает проблему соотношения патриотизма

и национализма в рамках гражданского воспитания в равной степени актуальной для обеих стран.

По справедливому утверждению отечественных (С.Ю. Иванова, В.К. Левашов) и зарубежных (Д. Арчард, Д. Равич) ученых, подлинно патриотическая национальная политика и базирующееся на них гражданское воспитание должны соответствовать следующим условиям: сохранение демократического государства, забота государства о благосостоянии граждан, развитие конкурентоспособной экономики, улучшение демографии населения, укрепление гармонических отношений между этносами и конфессиями, забота о нравственно-духовном развитии молодежи, сохранение и приумножение культурного богатства страны, развитие ее связей с мировой культурой [7, 10, 15, 28].

Делая вывод относительно целей воспитания, отметим, что в целом в проанализированных концепциях российских ученых к определению целей гражданского воспитания прослеживаются актуальность воспитания патриотизма, правовой и политической грамотности и ответственного участия в общественной жизни.

Подчеркнем, что похожие идеи присутствуют и в концепциях американских ученых. На наш взгляд, особенным для России является более тесная связь гражданского воспитания с патриотическим и правовым воспитанием, в то время как американские авторы подчеркивают *поликультурный* характер гражданского воспитания. Об этом свидетельствуют разные подходы к пониманию «активной гражданской позиции ученика». Российские ученые подразумевают только готовность ученика к ответственному и грамотному участию в жизни школы, района и общества. Подчеркнем, что американские теоретики дополняют «активную гражданскую позицию» умением школьника противостоять любой форме дискриминации, как в школе, так и за ее пределами.

Список литературы

1. Бессарабова И. С., Семисотнова О.А. Сравнительный анализ принципов критической педагогики и поликультурного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер.: Пед. науки. 2014. №1 (86). С.110-113.
2. Бузский М.П., Выршиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Теоретические проблемы патриотизма и патриотического воспитания. Волгоград: ВолГУ, 2008. 336 с.
3. Вульфсон Б.Л. Нравственное и гражданское воспитание в России и на Западе: актуальные проблемы. М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. 336 с.
4. Гладик В.А. Развитие гражданской компетентности старшеклассников в условиях государственно-общественного управления школой. М.: Просвещение, 2010. 262 с.

5. Гревцева Г. Я., Кораблева Н. С. Проблема гражданского воспитания учащихся за рубежом // Современная высшая школа. 2012. №4. С. 71-74.

6. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2010. 23 с.

7. Иванова С. Ю. Патриотизм, национализм, глобализм: социокультурные, исторические и антропологические аспекты. Ставрополь: СГУ, 2004. 198 с.

8. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы, 2014. URL:<http://www.government.ru/docs/16479> (дата обращения 10.10.2016).

9. Крицкая Н.Ф. Современные тенденции развития гражданского образования // Интегративный подход к воспитанию гражданственности в системе непрерывного образования: материалы всерос. науч.-практ. конф.. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005. 332 с.

10. Левашов В.К. Глобализация и патриотизм. М.: ИСПИ РАН, 2006. 176 с.

11. Лутовинов В.И. Современное понимание патриотизма // Патриот Отечества. 2008. №9. С.31-33.

12. Молодцова И.В. Педагогические условия становления гражданской позиции старшего подростка // Преподавание истории в школе. 2007. № 1. С. 15-18.

13. Насырова М.Б. Этнопедагогический словарь-справочник: учеб. пособие. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005. 168 с.

14. Apple M., Beane J. Democratic Schools: Lessons from the Chalk Face. – NY: Open University Press, 2011. 232 p.

15. Archard D. Should We Teach Patriotism? // Studies in Philosophy and Education. 1999. 18 (3). P. 157-173.

16. Banks J.A. Educating Citizens in a Multicultural Society. New York: Teachers College Press, 2014. 465p.

17. Bell D. And We Are Not Saved: The Elusive Quest for Racial Justice / D. Bell. New York: Basic Books, 1987. 288 p.

18. Bigelow B., Harvey B., Karp S., & Miller L. Rethinking Our Classrooms: Teaching for Equity and Justice / B. Bigelow, B. Harvey, S. Karp, & L. Miller. Milwaukee, WI: Rethinking Schools, 2001. 216 p.

19. Branson M.S. The Role of Civic Education. - A Forthcoming Education Policy Task Force Position Paper from the Communitarian Network. - Center for Civic Education, 1998. 64 p.

20. Brooks R.L. Rethinking the American Race Problem / R.L. Brooks. Berkeley: University of California Press, 1990. 256 p.

21. Cogan J.J. Civic Education in the United States: A Brief History // International Journal of Social Education. 2011. Vol. 14. No 9. P. 52-64.

22. Colby A. Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility. NY: John Wiley and Sons, 2013. 367 p.

23. Freire P. The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation. MA: Bergin & Garvey, 2014. 332 p.

24. Goals 2000: Educate America Act. U.S. Congress, 1994. URL:<http://www2.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html>.

25. Halsted M., Pike, M. *Citizenship and Moral Education: Values in Action*. Routledge: New Edition, 2006. 208 p.

26. Kahne J., Middaugh, E. *High Quality Civic Education: What Is It and Who Gets It?* // National Council for the Social Studies. *Social Education*. 2008. No. 72 (1). P. 34-39.

27. Parker W. *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*. NY: Teachers College Press, 2013. 368 p.

28. Ravitch D. *Should We Teach Patriotism?* // *Phi Delta Kappan*. 2006. April. P. 579 – 581.

References

1. Bessarabova I. S., Semisotnov O. A. A comparative analysis of the principles of critical pedagogy and multicultural education // *Izvestia of the Volgograd state pedagogical University*. Ser.: Pedagogical sciences. 2014. No. 1 (86). Pp. 110-113.

2. Buzskiy M. P., Parshikov A. N., Kusmartsev M. B. *Theoretical problems of patriotism and patriotic education*. Volgograd: The Volga, 2008. 336 p.

3. Vul'fson B. L. *Moral and civic education in Russia and in the West: current problems*. M.: Moscow Psychology-social Institute, 2008. 336 p.

4. Gladik V. A. *The development of civic competence of senior pupils in the conditions of state-public school management*. M.: Prosveshchenie, 2010. 262 p.

5. Grevtseva G.Y., Korableva N. S. *the Problem of civil education of students abroad* // *Contemporary higher school*. 2012. No. 4. Pp. 71-74.

6. Danyluk A.Y., Kondakov A. M., Tishkov V. A. *The concept of spiritual and moral development and education of the person – the citizen of Russia*. M.: Prosveshchenie, 2010. 23 p.

7. Ivanova S.Y. *Patriotism, nationalism, globalism: the social, cultural, historical and anthropological aspects*. Stavropol: SSU, 2004. 198 p.

8. *The concept of the Federal target program of education development for 2016-2020*, 2014. URL:<http://www.government.ru/docs/16479> (date of access: October 10, 2016).

9. Krickaya N. F. *Modern trends in the development of civic education* // *Integrative approach to citizenship education in the system of continuous education: materials of vseros. scientific.-pract. Conf. on Kirov: publishing house of VyatSGU*, 2005. 332 p.

10. Levashev V. K. *Globalization and patriotism*. M.: ISPI ran, 2006. 176 p.

11. Lutovinov V. I. *Modern understanding of patriotism* // *Patriot of the Fatherland*. 2008. No. 9. Pp. 31-33.

12. Molodtsova I.V. *Pedagogical conditions of formation of civil position of the senior teenager* // *History Teaching at school*. 2007. No. 1. Pp. 15-18.

13. Nasyrova M. B. *Ethnopedagogical dictionary-handbook: textbook*. Orenburg: Publishing house of the OGPU, 2005. 168 p.

14. Apple M., Beane J. *Democratic Schools: Lessons from the Chalk Face*. – NY: Open University Press, 2011. 232 p.

15. Archard, D. *Should We Teach Patriotism?* // *Studies in Philosophy and Education*. 1999. 18(3). P. 157-173.

16. Banks J.A. *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press, 2014. 465p.

17. Bell D. *And We Are Not Saved: The Elusive Quest for Racial Justice*/D. Bell. New York: Basic Books, 1987. 288 p.

18. Bigelow B., Harvey B., Karp S., & Miller L. *Rethinking Our Classrooms: Teaching for Equity and Justice*/B. Bigelow, B. Harvey, S. Karp, & L. Miller. Milwaukee, WI: Rethinking Schools, 2001. 216 p.

19. Branson M. S. *The Role of Civic Education*. - A Forthcoming Education Policy Task Force Position Paper from the Communitarian Network. Center for Civic Education, 1998. 64 p.

20. Brooks R.L. *Rethinking the American Race Problem* / R.L. Brooks. Berkeley: University of California Press, 1990. 256 p.

21. Cogan J.J. *Civic Education in the United States: A Brief History* // *International Journal of Social Education*. 2011. Vol. 14. No 9. P. 52-64.

22. Colby A. *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility*. NY: John Wiley and Sons, 2013. 367 p.

23. Freire P. *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. MA: Bergin & Garvey, 2014. 332 p.

24. *Goals 2000: Educate America Act*. U. S. Congress, 1994. URL:<http://www2.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html>.

25. Halsted, M., Pike, M. *Citizenship and Moral Education: Values in Action*. Routledge: New Edition, 2006. 208 p.

26. Kahne J., Middaugh, E. *High Quality Civic Education: What Is It and Who Gets It?* // National Council for the Social Studies. *Social Education*. 2008. No. 72 (1). P. 34-39.

27. Parker W. *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*. NY: Teachers College Press, 2013. 368 p.

28. Ravitch D. *Should We Teach Patriotism?* // *Phi Delta Kappan*. 2006. April. P. 579 – 581.

Данные авторов:

Бессарабова Инна Станиславовна, профессор кафедры педагогики, доктор педагогических наук, профессор

Семисотнова Ольга Александровна, старший преподаватель кафедры педагогики, кандидат педагогических наук

About the authors:

Bessarabova Inna Stanislavovna, Professor, Department of Pedagogy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Semisotnova Olga Alexandrovna, Senior Lecturer, Department of Pedagogy, PhD in Pedagogy

УДК 372.3

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-4-14-17

Биба А. Г.

**ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ
В ПРОЦЕССЕ РЕЧЕВОЙ РАБОТЫ**

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, ул. им. Степана Разина, д. 26,
г. Калуга, 248006, Россия; E-mail: bibaanna@mail.ru

Аннотация

В статье рассматриваются возможности реализации современного требования познавательного развития детей дошкольного возраста. Автором исследуется проблема содержания познавательных умений дошкольников и способов их формирования на языковом материале. В статье также анализируются методические ошибки педагогов в языковом обучении детей дошкольного возраста, выделенные в результате наблюдения за их профессиональной деятельностью. Для решения проблем проводится систематизация и обоснование основных информационных, логических и регулятивных действий, которым нужно научить детей для дальнейшего овладения родным языком в школе. Автор подкрепляет теоретические положения сведениями, полученными в ходе эмпирической работы. Входящий в содержание методический материал предназначен для использования педагогами в дошкольных образовательных учреждениях в ходе речевой работы. Автор делает вывод, что в дошкольной подготовке имеются возможности для познавательного развития детей при условии соответствующего отбора содержания и использования определенных методических средств.

Ключевые слова: познавательное развитие, информационные действия, регулятивные действия, средство развития познавательных умений.

Biba A. G.

**CHILDREN'S COGNITIVE DEVELOPMENT
WHEN LEARNING SPEAKING**

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, 26 Stepan Razin St., Kaluga, 248006, Russia;
E-mail: bibaanna@mail.ru

Abstract

The article researches some possibilities of realization of modern requirements in preschool children's cognitive development. The author examines the problem of the maintenance of preschoolers' cognitive skills and methods of their formation on the linguistic material. The article also analyzes some teachers' methodic mistakes in language teaching of preschool children revealed during the observations of their professional activities. In order to solve the problems, there was the systematization and justification of the main informational, logic and regulation actions that need to teach children to further mastery of the native language at school. The author proved the theoretical research by the facts which were obtained during the empirical work. Some methodic material included in the text is intended for use in the speech course by teachers in preschool educational institutions. The author concludes that in preparing children for school, there are opportunities for their cognitive development provided the appropriate selection of the content and use certain methodological tools.

Key words: standard of preschool education; cognitive development; informational skills; regulatory skills; means of cognitive skills developing.

Modern preschool education is aimed at children's cognitive development, which is stated in the official issues. The Federal state education standards indicate the need for the formation in preschoolers the knowledge and skills that are in demand in their future school education [4]. In addition, in the regulations there are more issues about stronger connection between preschool institution and primary school. As a kind of reaction to this changing there is a quite

permanent tendency of preschool children's learning. Not quite right in interpreting the above ideas, adults hurry to teach children to read, to write, to count, to make the simplest operations on numbers. However, the point of training children to going to school is the formation of cognitive activity skills and the ability of orienting in the notebook, the book and the development of writing movements coordination.

Unfortunately, many training school education centers distort the pointed contents of the specified work with preschoolers. This tendency is aggravated by the fact that children are often taught wrong. For example, learning to read is the letter - syllable, with the result that preschoolers mix the important concepts "sound" and "letter", read mechanically, without understanding their mistakes; many children have difficulty in the sounds linking when reading, there are problems with the sound analysis of words. Subsequently, teachers need to retrain first graders, which is psychologically difficult for everyone. The same problems arise with the writing.

In this situation, there is a need to describe the content of preschool children's training to school and to analyze some methodic principles of its implementation. In this article, we focus on the formation of cognitive skills. In order to solve the problem, the author makes a theoretical research and systematize and justifies the main informational, logic and regulation actions that need to teach children to further mastery of the native language at school. The ideas are also formed on the base of quite long introspection of the preschool studies.

The mentioned group of skills of the preschool age includes: getting some necessary information from an oral text or picture and ask the adult for missing information; doing analysis, synthesis, comparison on a certain basis; representing information in a symbolic form and use it; the ability to determine the edge between knowledge and ignorance (what else do not know, cannot do or do poorly), getting a cognitive task and controlling its implementation. Learning these skills is the beginning of universal educational and regulatory actions development (one of the main requirements of modern schooling).

The ability to get the necessary information is formed by a special task addressed to preschool children before they read, otherwise they cannot concentrate on the context. The teacher should not limit the task by saying: "Listen carefully". The task should be done in the form of a certain target (e.g., learn how to play young animals) or a direct question ("How do the baby animals play?"). To make getting information firm, it is recommended that before the formulation of the problem to introduce preschoolers in the subject (for example, to recall the names of some animal cubs, their appearance) and ask the kids if they know how the cubs play. After listening it is important to monitor not only the content of children's responses, but to focus if they fully got the necessary information and to see if the answers have extra (unnecessary) meaning. In order to do it, is useful to compare the teacher's question and the children's answer, identifying common words and high-

lighting the information that is not relevant. For example, if the preschoolers answered "the young wolves jump, bite each other and gnaw the bone", the teacher is recommended to ask if in the response it is said only about the animals' game. More over, it is necessary to involve all preschool children to discuss the quality of the response by originating replicas "Agree?", "Maybe when the cubs gnawing a bone, they don't play?", "Did Nick tell us only about the cubs' game?" etc.

In addition to the formulation of the problem we can develop information skills by using riddles, but under one condition: the focus is not on the answer, but on the information helped us to guess a riddle. To comply with the aforesaid conditions the teacher is recommended after the preschoolers say the answer ask how they determine that in the riddle it is said about this object, animal, plant, etc., or what characteristics help the children determine the object, animal, plant, etc.

For the formation of skills of asking for the necessary information first we should use the technique of "reflected speech". The teacher tells a child to ask them or another child and the instruction of the request contains the question itself. For example, you tell somebody to ask a child where the hare is hiding in the woods. So, the preschooler only needs to grasp the meaning of the question and repeat it with a question intonation. After that the means of forming the ability to request information are tasks in which some information (data) is missing. The teacher provides a task and asks the children to think about what is missing for proper execution or solution. For example, the teacher says, "I'm thinking of a piece of furniture. It is possible to sit on it. Is it a chair or a stool?". Not thinking about the missing information, children are likely to say a chair or a stool. Then the teacher should ask them to think what else they need to know about this piece of furniture to say exactly a chair or a stool. The adult can hint: the chair has a backrest, the stool has not.

The logical actions of analysis and synthesis must be formed in parallel, i.e. preschoolers, first highlight the parts in a figure, the objects in a picture, the characters and the events in a text, then they have to combine them to construct the figure, to make a sentence based on the picture, to name the topic of the text or to formulate its idea (what it teaches us) [8]. In this case, it is set close semantic connection between the part and the whole, i.e. the children do analytic-synthetic actions that underlie reading and writing, and solving mathematical tasks, and learning nature at school [9].

The comparison involves the allocation of common and different on a specific basis. It is important to

articulate basis of comparison clearly and ask the children to describe it in the comparable items. It is useful to teach preschoolers the methods of comparison in size: overlay objects on top of each other or use of samples; methods of comparison of color, brightness, weight, and volume: use a template or measure.

The ability to symbolically represent information is actively formed in the process of using memotables and memosteps (symbolic story plans-description or retelling narrative text in particular in verbal working). First, the teacher gives the named schema in a ready form and with the children determines the meaning of each symbol. For example, in the schema – the description of the animal the image of the hole means the place where the animal usually lives, so the kids need to tell the adult how it's "home" looks. Later, when preschoolers learn to navigate freely in symbolic plans, we can joint their creation. It is important at this stage to discuss with children the choice of every sign. For example, making a plan of the story there is a discussion of what type of a picture or what symbol demonstrates best what you have to say.

The formation of skills to realize the edge between their knowledge and ignorance and to understand a cognitive task requires to organize learning language and mathematics, discovering the world in problem key. If we interpret this way in the language material, training speaking starts with problem situations – speaking tasks which puzzle children or make them doubt if they do right or wrong. When the kids think of reasons of their difficulties they can discover the edge of their abilities and then they can understand the aim of their work at the lesson. For example, before learning how to invite different people to a party the teacher tells the children to invite a cartoon character to their party. Having listened some variants and given another one (probably not good), the teacher asked which variant is quite polite and appreciable and why. The students are puzzled or they take the adult's variant or they just cannot to prove their choice. As a result, the teacher offers the kids to think over their ability to make invitations and say if they can invite properly or not. After that the children are asked to formulate what they have to learn at the lesson and the kids do it easily.

The teacher can make language puzzles with any material (lexical, grammar, stylistic, phonetic). For example, when the children learn clothes words first they are showed the pictures of clothes which they know very well (a coat, a jacket, trousers, a skirt). The kids have to name the pictures. Then they are showed the pictures of a pullover, a waistcoat, a polo-neck sweater, a jumper, a sweater etc. and there is a high chance that they cannot name the words or they mix them. The point here is not to give the right an-

swer but to help realize that they don't know some items of clothes and to formulate the aim of the lesson. More details about this teaching technique can be found in the author's book "Methods of formation of children reflection skills in the process of their lingua development" [2].

For the formation of self-monitoring the demand just to check is insufficient. It is necessary to require the children to test themselves systematically and it is important to provide them with the means of self-control. Therefore, the teacher should show a sample of doing any task and fix it in a material (graphic) form. For example, when making up a story about the family, an educator talks about their family and recommends the appropriate memo languages-track; when cutting a snowflake out of paper, the teacher clearly demonstrates the whole algorithm and hangs the routing, or it appears on the interactive whiteboard. Thus the instruction to check yourself is added with method of self-control: the children should compare their work (story, crafts, etc.) with algorithm (foreign languages-track, techroute) and think if they coincide or not. If they are the same by technology, then the job is done correctly. So self-control should be both in process and in the result [10].

All of these actions are formed according to certain laws referred to by many educational psychology scholars. For example, if we turn to the theory of the gradual formation of mental actions by P. Y. Galperin [3], the teacher should show an example of the steps (the algorithm). This means that in the beginning they demonstrate how to formulate the answer to the question, how to highlight parts and merge them together, how to match items and compare them, they themselves formulate the edge of preschoolers' knowledge and ignorance and a cognitive task, etc. The next stage of building of the cognitive action is reciting it aloud. That is why it is useful in the process of doing logical, symbolic actions, making a response and a solution of cognitive tasks to ask preschoolers what they're doing. For example, you can ask what question the children are answering, or figure out on what basis they are comparing the items and in what way. The next stage of the formation of cognitive skills is their materialization. In the preschool age the stage of reciting and stage of materialization overlap each other. This means that children speak not only what they do, but also perform physical actions with objects (compare – impose on each other, talking about the toy – touch it, disassemble the parts, etc.). Only after this action the skill will go to the internal plan, i.e. preschooler could do it themselves quickly.

We would also like to focus on the mentioned at the beginning of the article – the teaching preschool-

ers shortcomings. If for some reason the teacher is forced to teach children to read, it should be borne in mind that mastering this type of speech activity preschoolers need to master the sound structure of the language (to form a clear image of the sounds of speech). In this period, there appears a general feature (appropriateness) of children mastering of the language: they tend to pay attention to the meaning of the word, and not on its shape [1]. In other words, for preschoolers the word and what it means – one. They don't understand that the word "tree" is the sound or written sign to identify the plant species. You can see this trouble during the pronunciation work, for example, a teacher asks which word is longer "boa" or "worm"? Children respond: "boa". What sounds make up the word drum? Children respond: "boom-boom-boom". To avoid this contradiction without creating any difficulties, we have already in preschool age to teach to distinguish the word and its meaning. To prevent difficulties, it is useful to 1) take a graphical phonetic model of words that will help to shift attention from the meaning of the word to its shape; 2) do not show many illustrations in the process of working with sounding words but just say the words; 3) do special task which demand to operate first with an object than with its name or answer questions-traps, for example: "I believe that the word "flower" consists of petals. Am I right?" [6]. In general, all the means should be a kind of a game for children tend to learn through the game [5].

In the work with sounding words there is a sufficient resource for the children's cognitive development as they begin to realize that in speech there is not only the meaning but there is matter; so they see a complex system of language. Having revealed the existence of matter language preschoolers can understand what they are learning, why analyze their speech and perform actions with its units [7].

Thus, in preparing children for school, there are opportunities for their cognitive development provided the appropriate selection of the content and use certain methodological tools.

Список литературы

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Речевое развитие дошкольников. М.: Аванта, 2008. 160 с.
2. Биба А.Г. Методика формирования рефлексии в процессе развития речи детей. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2015. 56с.
3. Бородич А.М. Развитие речи детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1998. 340 с.
4. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования: Сб. нормативных образовательных документов Минобрнауки РФ. М.: МФЦ, 2014. 320 с.
5. Брукс Т. Игры, которые учат говорить. Манчестер: Университи пресс, 2001. 120 с.

6. Каммингс М., Симменс Р. Язык литературы. Оксфорд: Пергамон Пресс, 1983. 380 с.

7. Ричардс Д., Роджерс Т. Подходы и методы в преподавании языка. Издание онлайн, 2010. URL:<http://www.academia.edu/5666616> (дата обращения 1.11.2016).

8. Спейброк С., ДеБилье Д., Боонен Т., ДеФрайн Б., Ван Дамм Я., Гуз Мю. Экспериментальное обучение в детском саду // Начальная школа. 2015. № 2. С. 173-197 URL: <http://www.journals.uchicago.edu/toc/esj/2015/116/2> (дата обращения 5.11.2016)

9. Флеер М. Раннее обучение и развитие. Культурно-исторические концепции в игре. Дублин: Кембридж Университи Пресс, 2010. 35 с.

10. Чарингтон М., Стрендж Д. Чаттербокс стартер: пособие по развитию коммуникативных умений. Оксфорд: Университи пресс, 2007. 90 с.

References

1. Alekseyeva M.M., Yashina V.I. *Speech development of nursery school children*. Moscow: Avanta, 2008. P.160.

2. Biba A. G. Methods of formation of children reflection skills in the process of their lingua development. Kaluga: University named. K. E. Tsiolkovsky, 2015. P.56.

3. Borodich A.M. *Speech development of children of preschool age*. Moscow: Prosveschenie, 1998. 340 p.

4. Federal state standard of preschool education: a set of normative educational documents of the Ministry of education and science of the Russian Federation. M.: MFC, 2014. 320 p.

5. Brooks T. Games which can teach speaking. Manchester: University Press, 2001. 120 p.

6. Cummings M., Simmons R. The Language of Literature. Oxford: Pergamon Press, 1983. 380 p.

7. Richards J.C., Rogers T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Online publication, 2010. URL:<http://www.academia.edu/5666615> (date of access: November 11, 2015).

8. Speybroeck S., de Bilde J., Boonen T., De Fraine B., Van Damme J., Goos M. *Experiential Education in Kindergarten. The Elementary School Journal*. V160, Issue 2 (2015): P.173-197. URL: <http://www.journals.uchicago.edu/toc/esj/2015/116/2> (date of access: December 29, 2015).

9. Fleer M. *Early Learning and Development. Cultural-historical Concepts in Play*. Dublin: Cambridge University Press, 2010. P.35.

10. Charrington M., Strange D. Chatterbox Starter. Teacher's book and Teacher's esource Book. Oxford: University Press, 2007. 90 p.

Данные автора:

Биба Анна Григорьевна, доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования, кандидат педагогических наук

About the author:

Biba Anna Grigorievna, Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Preschool, Primary and Special Education, PhD in Pedagogical Sciences

УДК 74.00:75.81

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-4-18-22

Мошкин В.Н.
Биттер Н.В.
Шаховалов Н.Н.
Шаховалова Е.Г.

**РОЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СФЕРЕ ТУРИЗМА**

Великолукская государственная академия физической культуры и спорта, площадь Юбилейная, д. 4, г. Великие Луки, 182100, Россия; E-mail: 5altai@mail.ru

Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, проспект Ленина, д. 46, г. Барнаул, 656000, Россия; E-mail: valeolog@yandex.ru

Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, проспект Ленина, д. 46, г. Барнаул, 656000, Россия; E-mail: valeolog@yandex.ru

Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, проспект Ленина, д. 46, г. Барнаул, 656000, Россия; E-mail: valeolog@yandex.ru

Аннотация

В статье рассматривается роль повышения квалификации в процессе профессионального развития специалистов в сфере сервиса и туризма. Сделан акцент на требованиях повышения квалификации и их роли в профессиональном развитии специалистов в области туризма. С целью выявления проблем повышения квалификации работников туристского бизнеса проведен опрос специалистов сферы туризма, гостиничного и ресторанного бизнеса г. Барнаула. Проведенные исследования позволили выявить проблемы. повышения квалификации специалистов в сфере туризма и намечены пути их решения.

Ключевые слова: повышение квалификации, профессиональное развитие, туризм, сервис, персонал.

Moshkin V.N.
Bitter N.V.
Shahovalov N.N.
Shakovalova E.G.

**THE ROLE OF ADVANCED TRAINING IN THE PROFESSIONAL
DEVELOPMENT OF SPECIALISTS IN TOURISM**

Velikiye Luki State Academy of Physical Culture and Sports, 4 Yubileynaya Sq., Velikie Luki, 182100, Russia; E-mail: 5altai@mail.ru

Polzunov Altai State Technical University, 46 Lenin Ave., Barnaul, 656000, Russia; E-mail: valeolog@yandex.ru

Polzunov Altai State Technical University, 46 Lenin Ave., Barnaul, 656000, Russia; E-mail: valeolog@yandex.ru

Polzunov Altai State Technical University, 46 Lenin Ave., Barnaul, 656000, Russia; E-mail: valeolog@yandex.ru

Abstract

The article discusses the role of advanced training in the process of professional development of experts in the sphere of service and tourism. The emphasis on requirements of advanced training and its role in professional development of experts in the field of tourism is made. For the purpose of identification of advanced training problems of tourist business, some specialists and experts in tourism, hotel and restaurant business of Barnaul were interviewed. The conducted researches allowed identifying problems in advanced training of experts in the sphere of tourism and ways to solve these problems.

Keywords: vocational training; professional development; tourism; service, staff.

В современных условиях стандартизации профессионального образования повышение квалификации является значимым социально-педагогическим явлением в жизни человека, так как обеспечивает непрерывность образования, цели и содержание которого не предусмотрены обязательной программой учебного заведения, однако имеют важное значение для личности, его

жизни в обществе, соответствуют его склонностям и интересам. В этой связи актуализируется профессиональное развитие специалистов в сфере туризма. Обновление их теоретических и практических знаний возможно как в процессе учебной и методической деятельности в различных звеньях системы повышения квалификации, так и посредством самообразования.

В настоящее время сформированы основные направления повышения квалификации, которые нацелены, по оценкам руководителей крупных туристских предприятий и гостиничных сетей, в основном, на дополнение сформированных у сотрудника профессиональных знаний и умений, а также развитие их личностно-мотивационной сферы. За последние годы особую значимость стали приобретать способности специалиста сферы туризма принимать решения в проблемных производственных ситуациях, разрабатывать креативные подходы к внедрению новейших технологий, что связано с развитием профессиональной компетентности.

Повышение квалификации - один из видов дополнительного профессионального образования. Его целью является обновление теоретических и практических навыков специалистов в связи с повышением требований к уровню профессиональных знаний и необходимостью освоения современных методов решения производственных задач. Об этом говорится в абз. 2 п. 7 Типового положения об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов, утвержденного Постановлением Правительства РФ от 26.06.1995 N 610 (далее - Типовое положение).

«Повышение квалификации – дополнительное обучение, обусловленное изменением характера и содержания труда специалистов на занимаемой должности, моральным старением знаний; регулярное обновление, углубление и пополнение знаний в соответствующей научной и профессиональной сфере деятельности». Профессиональная квалификация – это динамическая способность человека включаться в процесс производства и выполнять предусмотренные технологией трудовые операции. Она характеризует, с одной стороны, потенциальную возможность работника выполнить работу определенной сложности, а с другой – уровень развития самого работника [8].

Исходя из выше изложенного, «квалификации» понимаются, с одной стороны, как подтверждение права человека на осуществление конкретной профессиональной деятельности, а с другой, как ответственность людей, при условии подтверждения (согласно утвержденным процедурам) соответствия освоенных ими знаний, умений и широких компетенций установленным стандартам.

Включение в содержание понятия «профессиональная квалификация» термина «уровень развития» влечет за собой необходимость обращения к следующему содержательному элементу – «определение (оценивание) профессиональных качеств». Это позволяет понимать под квалификацией и готовность работника создавать продукты профессиональной деятельности, а также оценивание качеств этих продуктов в сравнении с требуемыми в соответствии с определенными стандартами и признанными наиболее значимыми и эффективными для социальной системы.

Повышение квалификации специалистов в сфере туризма является последипломным этапом обучения в системе непрерывного туристского образования. Оно осуществляется вузами, туроператорскими компаниями с ориентацией на сотрудников туристских агентств или на собственных сотрудников, а также компаниями по бизнес-обучению, предлагающими открытые и корпоративные программы обучения.

При проведении открытого обучения его участниками одновременно могут быть сотрудники разных компаний. При построении подобных программ обучения не выявляется исходный уровень знаний, умений и навыков обучающихся. Темы занятий, формы и методы открытого обучения определяются заранее.

Одно из требований повышения квалификации специалистов сферы туризма – системность. Считается, что система профессионального образования должна своевременно реагировать на изменения социального заказа общества и совершенствовать модели подготовки специалистов, с учетом того, что деятельность специалиста сервиса и туризма осуществляется в контексте «человек-человек» следует уделять большое внимание психологической подготовке [1, С.145-147].

С целью выявления проблем повышения квалификации работников туристского бизнеса нами был составлен опросник из восьми вопросов и опрошено 50 специалистов сферы туризма, гостиничного и ресторанного бизнеса г. Барнаула.

Ежегодно 100% респондентов повышают свою квалификацию, при этом 83% опрошенных удовлетворены курсами повышения квалификации, 17% респондентов удовлетворены не в полной мере (см. рис. 1).

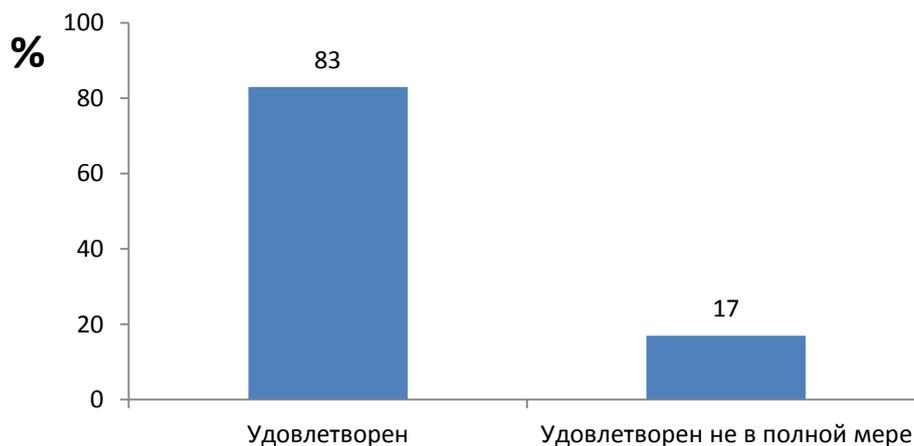


Рис. 1. Удовлетворенность качеством курсов повышения квалификации в г. Барнауле

Fig. 1. Satisfaction with the quality of training courses in Barnaul

Наиболее востребованными формами повышения квалификации для работников турбизнеса являются: очно-заочная (70% опрошенных), ди-

станционная (60% опрошенных), очная (37% опрошенных) (рис. 2).

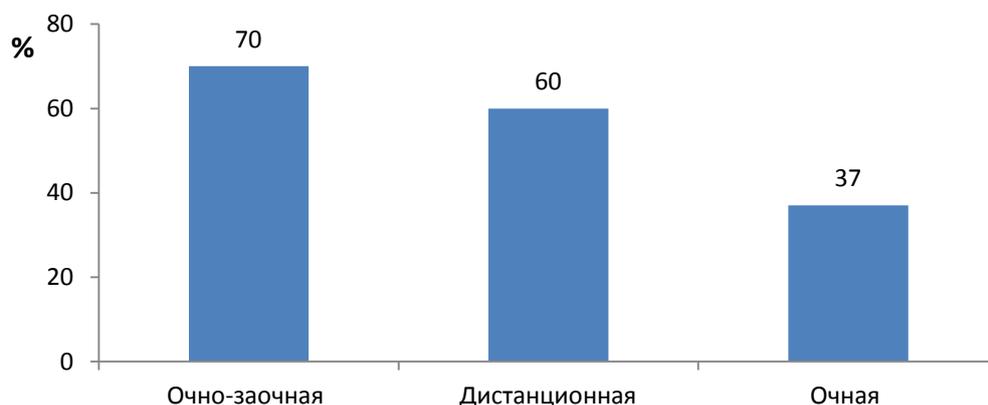
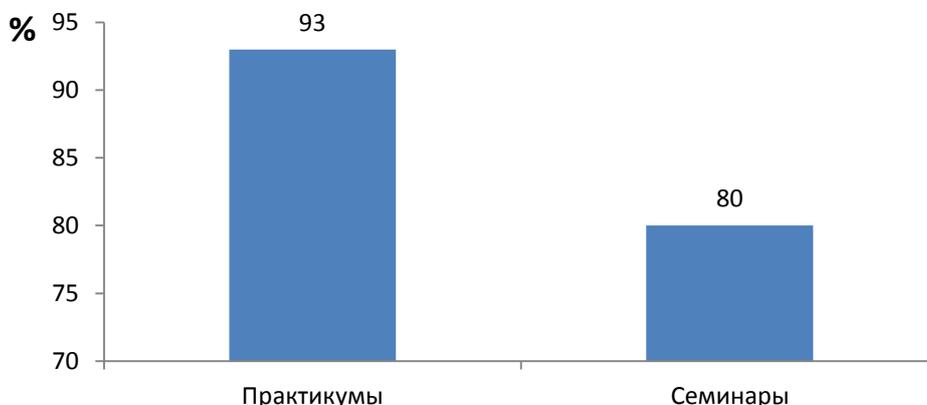


Рис. 2. Наиболее востребованные формы квалификации для работников турбизнеса

Fig. 2. The most popular forms of qualification for tourist industry workers

Наиболее приемлемыми формами курсов повышения квалификации для респондентов являются: семинары (80%), практикумы (93%).



Оптимальный объем (количество часов) курсов для слушателей является (рис. 3): 72 часа (63%), 72% и выше (23%), 36 часов и выше (14%).

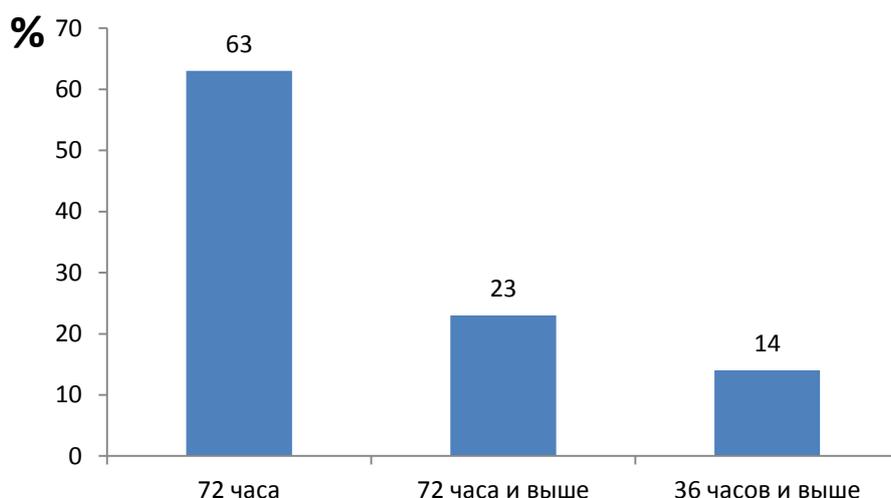


Рис. 3. Оптимальный объем (количество часов) курсов повышения квалификации
Fig. 3. Optimal volume (number of hours) of training courses

Наиболее значимыми направлениями, изучаемыми на курсах повышения квалификации для специалистов сферы туризма являются (рис. 4): нормативно-правовая база турбизнеса (67%), но-

вые информационные технологии в туризме и сервисе (57%), инновации в маркетинге и рекламе турбизнеса (87%).

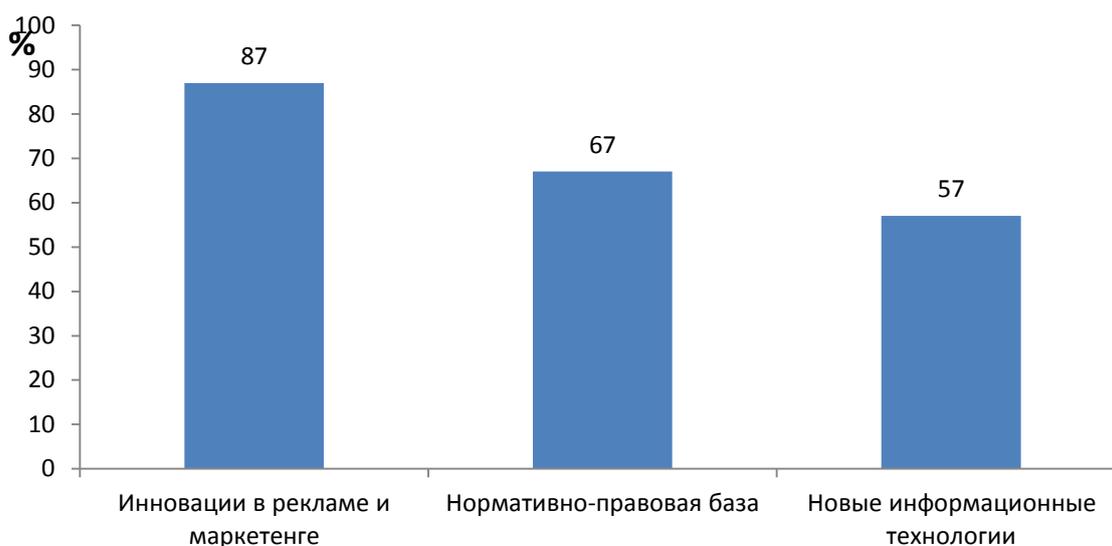


Рис. 4. Наиболее значимые направления курсов повышения квалификации
Fig. 4. The most significant areas of advanced training courses

Таким образом, проведенный анализ сущности процесса повышения квалификации специалистов турбизнеса, а также проведенный опрос сотрудников туристских фирм и управленцев в данной сфере позволил выявить ряд проблем. На сегодняшний день существует необходимость постоянного повышения квалификации специалистов в сфере туризма. Данная необходимость обусловлена тем, что сфера сервиса и туризма стремительно развивается, и это требует постоянно новых знаний в различных областях. Поскольку менеджеру по туризму в современных рыночных условиях необходимо быть конкурентоспособ-

ным, мобильным, уметь выстраивать свою профессиональную деятельность в изменяющихся социально-экономических ситуациях.

На наш взгляд, необходимо выстроить систему повышения и профессиональной переподготовки специалистов, включающую в себя различные формы и методы обучения: активные, интерактивные. Необходимо отметить, что в настоящее время повышение квалификации проводится фрагментарно, очень часто используется, дистанционная, очно-заочная формы обучения, что не в полной мере решает данную проблему. На наш взгляд, целесообразно использовать очные формы повышения

квалификации, занятия проводить с использованием активных форм обучения: тренинги, деловые игры, «мозговой штурм» и др., привлекать к проведению курсов работников туристской сферы.

Список литературы

1. Биттер Н.В., Шаховалов Н.Н. Психологическая подготовка специалиста социально-культурного сервиса и туризма как компонент профессионального образования // Психодидактика высшего и среднего образования материалы одиннадцатой международной научно-практической конференции. Барнаул, АГПУ, 2016. С. 145-147.

2. Биттер Н.В. Практические вопросы подготовки специалистов сферы туризма / Н. В. Биттер // Экономика. Сервис. Туризм. Культура (ЭСТК-2011) XIII Международная научно-практическая конференция: сборник статей. Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова. 2011. С. 205-207.

3. Биттер Н.В., Кондратенко Е.А. Роль кадровой структуры и трудового потенциала в эффективной деятельности предприятий сервиса // Фундаментальные исследования № 2 (часть 4) 2015, С. 764-768.

4. Дунец А.Н., Бовтун В.С. Концепция развития системы переподготовки и повышения квалификации специалистов туристской отрасли // Ползуновский альманах. 2005; №4. С.106-108

5. Оделов Ю.Г. Управление персоналом. / Ю.Г. Оделов, П.В. Журавлев – М.: Финстатинформ, 1997. 878с.

6. Трункина Л.В. Современные императивы формирования и развития трудового потенциала персонала предприятий: автореф. ...канд. экон. наук / Л.В. Трункина. Режим доступа: Саратов. 2011 <http://rudocs.exdat.com/docs/index-435922.html> (дата обращения: 13.10.2016).

7. Человеческий капитал: теория и практика управления в социально-экономических системах. Под общ. ред. Р.М. Нижегородцева и С.Д. Резника. М.: Пенза, 2010. 394 с.

8. Энциклопедия профессионального образования. Под ред. С.Я. Батышева. М., Т. 1. 1998; т.т. 2–3. 1999. Режим доступа: URL: <http://www.anovikov.ru/dict/epo.pdf> (дата обращения: 13.10.2016).

9. Roxana CIOLĂNEANU Teaching intercultural communicative competence in business classes URL: <http://synergy.ase.ro/issues/2007-vol3-no1/06-teaching-intercultural-communicative-competence-in-business-classes.pdf> (дата обращения: 15.10.2016).

10. Ēriks Lingeberziņš Intercultural communication and international tourism business environment URL: http://www.dukonference.lv/files/proceedings_of_conf/53konf/ekonomika/Lingeberzins.pdf (дата обращения: 15.10.2016).

References

1. Bitter N.V., Shakhvalov N. N. Psychological training of social and cultural service and tourism specialists as a component of professional education// Psychodidactics of the higher and secondary education materials of the eleventh international scientific and practical conference. Barnaul, AGPU, 2016. Pp. 145-147.

2. Bitter N.V. Practical questions of specialists training in the sphere of tourism / N. V. Bitter // Economy. Service. Tourism. Culture (ESTK-2011) XIII International scientific and practical conference: collection of articles. Altai state technical university of I.I. Polzunov. 2011. Pp. 205-207.

3. Bitter N.V., Kondratenko E.A. / The role of the personnel structure and labor potential in effective activity of the service enterprises // Fundamental researches. № 2 (part 4). 2015. Pp. 764-768.

4. Dunets A.N., Bovtun V.S. The concept of the development of retraining system and professional development of specialists in the sphere of tourism // Polzunov Almanac. 2005; №4. Pp.106-108.

5. Odelov Yu.G. Human resource management. / Yu. G. Odelov, P.V. Zhuravlev. M.: Finstainform, 1997. 878 p.

6. Trunkina L.V. Contemporary imperatives of forming and developing of labour potential of the staff. Available at: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-435922.html> (date of access: October 13, 2016).

7. Human capital: the theory and practice of management in social and economic systems. Ed. by R. M. Nizhegorodtsev and S. D. Reznik. M.: Penza, 2010. 394 p.

8. Encyclopedia of professional education. Ed. By S. Ya. Batyshchev. M., t. 1. 1998; t.t. 2–3. 1999. Access mode: URL: <http://www.anovikov.ru/dict/epo.pdf> (date of access: October 13, 2016).

9. Roxana CIOLĂNEANU Teaching intercultural communicative competence in business classes URL: <http://synergy.ase.ro/issues/2007-vol3-no1/06-teaching-intercultural-communicative-competence-in-business-classes.pdf> (date of access: October 15, 2016).

10. Ēriks Lingeberziņš Intercultural communication and international tourism business environment URL: http://www.dukonference.lv/files/proceedings_of_conf/53konf/ekonomika/Lingeberzins.pdf (date of access: October 15, 2016).

Данные авторов:

Мошкин Владимир Николаевич, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности, теории и методики единоборств, доктор педагогических наук, профессор

Биттер Наталья Викторовна, доцент кафедры менеджмента, кандидат педагогических наук, доцент

Шаховалов Николай Николаевич, доцент кафедры менеджмента, кандидат педагогических наук, доцент

Шаховалова Елена Геннадьевна, заведующий организационно-методическим отделом, кандидат педагогических наук

About the authors:

Moshkin Vladimir Nikolaevich, Professor, Department of Health and Safety, Theory and Techniques of Martial Arts, Doctor of Pedagogical Science, Professor

Bitter Natalia Viktorovna, Associate Professor, Department of Management, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor

Shahovalov Nikolay Nikolaevich, Associate Professor, Department of Management, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor

Shakhvalova Elena Gennadiyevna, Chief of Organizational and Methodological Department, Candidate of Pedagogic Sciences

УДК 37

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-4-23-28

Полонский В.М.

**НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ: СТРУКТУРА
И СПОСОБЫ ОПИСАНИЯ**Институт стратегии развития образования РАО, ул. Макаренко,
д. 5/16, г. Москва, 105062, Россия; E-mail: polon7@yandex.ru**Аннотация**

Результат научно-педагогического исследования фиксируется в индивидуальном сознании в виде определенного знания, или существует объективно во внесубъектных формализованных видах знания, таких как концепция, методика, теория, условия и др. Педагогическое исследование в качестве своего результата содержит внесубъектное знание, сознательно объективируемое разработчиком для его последующего использования другими людьми.

Разработан объектно-компонентный метод описания результата научно-педагогического исследования в виде трех взаимосвязанных компонентов. Объектный компонент характеризует продукт исследования предметно-категориально, показывает, какой результат получен в итоге исследования. Преобразующий компонент показывает, что собственно было совершено с объектной частью. Конкретно-педагогический компонент дополняет и конкретизирует результат научно-педагогического исследования. Все компоненты взаимно дополняют друг друга, характеризуя с разных сторон результат исследований как единое целое.

Научный результат имеет две стороны: содержательную (онтологическую) и внутренне с ней связанную ценностную (аксиологическую). Содержательную сторону результата научно-педагогического исследования характеризует критерий новизны. Ценностную сторону - критерии теоретической и практической значимости. Представление результата исследования в виде трех взаимосвязанных компонентов дает возможность анализировать и описывать научный результат с единых методологических позиций.

Ключевые слова: научный результат, компоненты результата, структура результата, объектно-компонентный метод описания результатов исследования, преобразующий компонент, конкретизирующий компонент, новизна, теоретическая и практическая значимость.

Polonskiy V.M.

**RESEARCH RESULTS: THE STRUCTURE
DESCRIPTION AND METHODS**Institute of Education Development Strategy of RAO, 5/16 Makarenko St., Moscow, 105062, Russia;
E-mail: polon7@yandex.ru**Abstract**

The result of scientific and pedagogical research is fixed in the individual consciousness as a certain knowledge, or exists objectively in extra subject formalized types of knowledge, such as concept, methodology, theory, conditions, etc. Pedagogical research as a result contains extra subject knowledge, consciously objectified by the developer for subsequent use by other people.

The object-component method for describing the result of scientific and pedagogical research in the form of three interrelated components has been developed. The object component describes the product of research subject-categorically, it shows the kind of results obtained in the end of the study. Translating component shows, what in fact was performed with the object part. A specifically-pedagogical component complements and specifies the result of the scientific and pedagogical research. All components complement each other, describing different sides of the result of the research as a whole.

The scientific result has two sides: a substantive (ontological) side and an internally related to its value (axiological) side. The criterion of novelty characterizes the substantive side of the result of the scientific and pedagogical research. The criterion of theoretical and practical significance characterizes the value side. The presentation of the result of the study in the form of three interlinked components makes it possible to analyze and describe the scientific result from unified methodological positions.

Keywords: scientific result; result components; result structure; object-component method for describing the results of the study; theoretical and practical significance.

В Федеральном законе научная (научно-исследовательская) деятельность определяется как деятельность, направленная на получение и применение новых знаний. Под научным и (или) научно-техническим результатом понимается продукт научной и (или) научно-технической деятельности, содержащий новые знания или решения и зафиксированный на любом информационном носителе [4].

Под исследованием в образовании понимается процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно новых знаний о закономерностях обучения и воспитания, методике преподавания различных учебных дисциплин, организации учебно-воспитательной работы, теории и истории педагогики.

Научное исследование основывается на точно установленных фактах, которые допускают их эмпирическую проверку, опирается на известные теории, отличается целенаправленностью, систематичностью, взаимосвязью всех элементов, процедур и методов. В нем дифференцированно решаются эмпирические, логические и теоретические познавательные задачи, проводится четкое разграничение между установленными и гипотетическими знаниями. Изучаются не только реально существующие объекты, но и новые, выявленные в ходе развития самой науки, нередко задолго до их практического применения.

Новые знания или решения в области образования будут доступны научному сообществу и включены в общенаучный фонд, только в том случае, когда они получают соответствующее описание. По замечанию известного историка Василия Осиповича Ключевского, «идеи, блеснувшие и погасшие в отдельных умах, в частном личном существовании, столь же мало увеличивают запас общежития, как мало обогащают инвентарь народного общества замысловатые маленькие мельницы, которые строят дети на дождевых потоках» [3].

Научно-исследовательская деятельность многогранна. Оценивать можно процесс или результат исследования, единичные работы или их группы, законченное исследование или его этап.

Основной единицей анализа качества научно-педагогического исследования является его научный результат (продукт). Результаты научно-педагогических исследований самые разные. Это разработка новых концепций обучения; определение закономерностей учебно-воспитательного процесса; разработка источниковой и историографической базы исследования системы подготовки научно-педагогических кадров в Дерптском Профессорском институте как научно-педагогической школы; проектирование и экспериментальная проверка практико-

ориентированной модели развития компетентности педагога на основе сетевого взаимодействия в Интернет-сообществе и дистанционных курсах повышения квалификации и т.д.

Результаты фундаментальных исследований не имеют непосредственного практического применения. Они направлены на расширение научных знаний, указывают пути научного поиска, создают базу для прикладных исследований и разработок. Результаты прикладных научно-педагогических исследований и разработок оказывают непосредственное влияние на учебно-воспитательный процесс, методику преподавания и обучения, стандарты и нормы обучения.

Научный результат имеет две стороны: содержательную (онтологическую) и внутренне с ней связанную ценностную (аксиологическую).

Содержательную сторону результата научно-педагогического исследования характеризует критерий новизны. Ценностную сторону - критерии теоретической и практической значимости. Теоретическая и практическая значимость характеризует реальную ценность полученных результатов, актуальность - потенциальную, которая может быть выявлена после завершения работы.

Научной ценностью обладают лишь те работы, в которых получены новые теоретические и (или) практические результаты. Именно они обеспечивают науку и практику необходимой информацией для дальнейшего совершенствования системы образования, учебного и воспитательного процессов. Преднамеренное или случайное повторение ранее известных в науке и практике положений не может получить общественного признания как результат исследовательского труда. Это требование распространяется и на случаи, когда «новые» результаты отличаются от «старых» лишь терминологически.

При описании новизны следует указать вид новизны и ее уровень. В зависимости от места полученных знаний в ряду известных и их преемственности мы выделяем уровень конкретизации, дополнения и преобразования.

Уровень конкретизации – полученный результат уточняет известное, конкретизирует отдельные теоретические или практические положения, касающиеся обучения и воспитания, методики преподавания, истории педагогики, школоведения и т.д.

Уровень дополнения – полученный результат расширяет известные теоретические и практические положения в обучении и воспитании. Полученное знание открывает новые грани проблемы. В целом новшество не меняет картину, а дополняет ее.

Уровень преобразования характеризуется принципиально новыми идеями, подходами в области обучения и воспитания. Происходит принципиальная смена точек зрения, выдвигается оригинальный подход, коренным образом отличающийся от известных представлений в данной области. На уровне преобразования различаются дискуссионно-гипотетическая и общепризнанная новизна. В первом случае полученные результаты еще не вполне доказательны, встречаются противодействие у части ученых. Должен пройти определенный срок, прежде чем новые идеи конкретизируются, станут общепризнанными.

Теоретическая значимость результатов исследования проявляется в разной степени и формах: результаты исследования помогают решать новые проблемы, которые раньше не ставились или решались частично; дают возможность объяснить и предсказать возникновение фактов и явлений, которые с прежних позиций было невозможно предвидеть и объяснить; открывают пути для разработки новых методов и подходов, исследовательских учебно-воспитательных программ, способствуют развитию и уточнению новых идей, формулировке приоритетных исследовательских задач; могут служить отправной точкой для последующих решений в сфере образования. По степени влияния на развитие науки теоретическая значимость может быть представлена на общепедагогическом, дисциплинарном, общепроблемном, частнопоблемном уровне.

Практическая значимость результатов исследования указывает на реальные сдвиги, которые достигнуты или могут быть достигнуты в воспитании или обучении учащихся в результате использования новшеств и инноваций в практической деятельности, влияния полученных выводов на методику преподавания и обучения, организацию воспитательной работы. Практическая значимость результатов зависит от числа пользователей, заинтересованных в работе, масштаба инновации, готовности результатов к практическому использованию, экономической и социальной эффективности разработки.

Каждый результат должен иметь свой адрес, позволяющий найти его место в общей системе знаний. Это достигается с помощью Рубрикатора «Народное образование. Педагогика».

В настоящее время доминирует плюралистическое видение, согласно которому один и тот же результат понимается и описывается авторами по-разному. Так, например, основы трактуются как принципы, категории педагогики, исходные положения, постулаты, идеи или подхо-

ды. Условия как требования, факторы, тенденции или рекомендации. Методика понимается и как область педагогической науки, и как частная дидактика (методика преподавания какого-либо учебного предмета), и как совокупность методов, приемов, рекомендаций, необходимых для достижения конкретных учебно-воспитательных результатов. В последнее время методики стали называть технологиями. Способствует этому понятийно-терминологический аппарат педагогической науки, заимствование лексики из естественных и технических наук, слепое копирование англоязычных слов кириллицей.

Результат научно-педагогического исследования фиксируется в индивидуальном сознании в виде определенного знания, привязанного к субъекту, или существует объективно во внесубъектных формах, формализованных видах знания, таких как гипотеза, концепция, понятие, идея и др. Педагогическое исследование в качестве своего результата содержит именно внесубъектное знание, сознательно объективируемое разработчиком для его последующего использования другими людьми в практической либо теоретической деятельности.

Для описания результатов научно-педагогических исследований мы предлагаем использовать разработанный нами объектно-компонентный метод [5;7].

Объектно-компонентный метод позволяет представить структуру результата в виде трех взаимосвязанных компонентов: объектного, преобразующего и конкретизирующего.

Все компоненты взаимно дополняют друг друга, характеризуя с разных сторон результат исследований как единое целое. Представление результата исследования в виде взаимосвязанных компонентов дает возможность подойти к описанию научного результата с единых методологических позиций, выявить ряд отношений, которые обычным способом трудно обнаружить.

Объектный компонент результата характеризует продукт исследования предметно-категориально, показывает, какой результат получен в итоге исследования: алгоритм, гипотеза, дефиниция, закон, закономерность, классификация, концепция, критерий, метод, модель, направление, обобщение, описание, определение, подход, показатель, понятие, принцип, правило, предложение, проблема, проект, рекомендация, свойство, система, тенденция, теория, термин, условия, характеристика, элемент и т.п.

Данные результаты имеют место во всех науках, но в каждой области существует своя

специфика. Так, в исследованиях по дидактике самым распространенным результатом выступают условия. На втором месте по частоте встречаемости следуют рекомендации. В первую десятку научно-педагогических результатов входят: условия, рекомендации, методика, модель, программа, система, понятие, принцип, критерии, структура.

Аналогичная картина распределения результатов в работах по теории воспитания. В первую десятку по частотности входят: условия, анализ, рекомендации, методика, содержание, модель, особенности, основы, критерии.

Преобразующий компонент показывает, что собственно было совершено с объектной частью. Собирается ли исследователь разработать новый метод обучения или воспитания, уточнить или дополнить методику преподавания, определить условия повышения эффективности процесса, внедрить в практику ту или иную инновацию. Преобразующий компонент выражается в задачах исследования.

В ряде случаев объектный и преобразующий компоненты совпадают. Преобразующий компонент представлен одним десятком лексических единиц (включая синонимы), в то время как объектный компонент - большим их числом. Необходим предварительный стандарт, позволяющий проследить возможные и невозможные сочетания объектной и преобразующей частей. В каких случаях объектный компонент (закономерность, метод, принцип, концепция и т.д.), может быть выявлен, систематизирован, разработан, сформирован, или охарактеризован?

Конкретно-педагогический компонент дополняет и конкретизирует результат научно-педагогического исследования. Конкретизация может идти по направленности, предметному содержанию уровню образования, принципу организации обучения, типу учебного заведения, возрасту обучающихся и т.д. Уточнения могут касаться не только отдельных лиц, факторов, но и различных их сочетаний: места, времени, условий, методов и средств обучения.

Теоретические результаты имеют сущностной характер. Чаще всего они представляют собой знание о том, каким был, есть и будет объект, о способах его осмысления и получения знания о нем. Это - новые концепции, подходы, направления, идеи, гипотезы, закономерности, тенденции, классификации, принципы в области обучения и воспитания, развития педагогической науки и практики. Их уточнение, развитие, дополнение, разработка, проверка, подтверждение, опровержение.

Практические результаты имеют деятельностный характер и, как правило, представляют собой знание о деятельности, связанной с объектом исследования, о способах использования объекта в практической деятельности людей. Это - новые методики, правила, алгоритмы, предложения, нормативные документы, программы, объяснительные записки к программам. Их уточнение, дополнение, разработка, проверка. В ряде случаев один и тот же результат может быть отнесен как к теоретическим положениям, так и к практическим рекомендациям в зависимости от его конкретного содержания.

Представление результата исследования в виде трех взаимосвязанных компонентов дает возможность анализировать его структуру, устанавливать взаимосвязи между целями, задачами результатами исследования, описывать научный результат с единых позиций.

Научный результат в зависимости от поставленных задач, может быть описан на общенаучном, общепедагогическом или конкретно-педагогическом уровне. На общенаучном уровне описание результата дается в обобщенной форме, в принципе безотносительно указания области, содержание которой послужило стимулом к творческому процессу. Это концепция, методика, типология, классификация, закономерность и т.д.

На общепедагогическом и конкретном научном уровне результат соотносится с конкретной областью науки, в которой ведется исследование.

У каждого научного результата имеется своя структура описания [1; 2; 8-12]. При описании классификаций необходимо указать: объект классификации (элемент заданного множества, используемый при классификации); основание классификации (признак, по которому производится деление заданного множества на подмножества); классификационную группировку (подмножества, полученные в результате разделения заданного множества по одному или нескольким признакам классификации); метод классификации (фасетный или иерархический); степень классификации (этап разделения заданного множества на подмножества); глубину классификации (число ступеней классификации).

При описании концепции должна быть раскрыта ее сущность, основные положения, теоретическая база, структурно-содержательные особенности, механизмы реализации, предложены способы преобразования теоретических положений в практические правила и предложения.

В целях обеспечения однозначности понимания основных методологических терминов науч-

ного исследования, единых требований к описанию научно-педагогических результатов, на наш взгляд, полезно опубликовать «Словарь научного работника», в котором дать определение основных результатов и минимум стандартизованных требований к их описанию.

Новый результат должен быть не только назван, но и теоретически или эмпирически обоснован. Имеется в виду, прежде всего его экспериментальное подтверждение. Теоретическая аргументация применяется в тех случаях, когда эмпирическим путем решить исследуемый вопрос сложно из-за длительности эксперимента, большого числа трудно поддающихся учету и контролю социально-педагогических факторов, отсутствия соответствующей экспериментальной базы и т.п.

В качестве примера описания возьмем результат диссертационного исследования «Дидактические вопросы оценки системы знаний» [6]. Рассмотрим один из результатов, обозначенных в диссертации - «вероятностный метод контроля системы знаний». Опишем этот результат на разных уровнях.

На общенаучном уровне описание будет представлено в виде аннотации: «Разработан вероятностный метод контроля системы знаний». Здесь объектным компонентом будет «метод» - метод контроля системы знаний. Преобразующий компонент, характеризующий действия по изменению объектного компонента, в данном случае выражен задачей исследования «разработать». Конкретизирующий компонент раскрывает название метода. В данном случае – «вероятностный» метод контроля системы знаний.

На общепедагогическом (реферативном) уровне результат представляется с учетом специфики науки педагогики. «Разработан вероятностный метод контроля системы знаний, предполагающий оценку всей системы знаний вести по вопросам с различным диагностическим весом, т.е. фактически речь идет об определении условной вероятности одного события, вычисленной в предположении, что другое событие произошло».

Здесь объектная и преобразующая часть результата обозначена полнее, однако до практического применения не раскрыта. Пользователю приходится самостоятельно решать, в каких случаях использовать полученные результаты.

На конкретно-педагогическом уровне дается полное описание результата научно-педагогического исследования. Такое описание позволяет использовать полученный результат в

практической деятельности всеми заинтересованными лицами.

Прежде всего, определим, что получено в итоге исследования (объектный компонент). В данном случае это будет «метод». Далее уточняем вид метода - «вероятностный метод проверки и оценки знаний».

Возникает вопрос, как описывать результат «метод», какие его характеристики должны быть представлены. Важно, чтобы описание проводилось по определенному алгоритму: цель метода; возможные границы его применения; теория, на основании которой он получен; составляющие его процедуры.

С этих позиций описание «метода» будет выглядеть следующим образом.

Цель метода: проверка и оценка системы знаний в общеобразовательной школе. Возможные границы применения: общеобразовательная и профессиональная школа, гуманитарные и естественнонаучные предметы. Теория, на основании которой получен данный метод: теория условной вероятности. Процедуры, раскрывающие вероятностный метод: список заданий, вопросов, ответы на которые свидетельствуют об усвоении необходимых компетентностей, знаний, умений, навыков; определение эмпирическим путем частоты правильных ответов на каждый вопрос или группу вопросов.

Для вычисления диагностического веса вопроса или группы вопросов надо знать: число учащихся, которые правильно ответили на все вопросы по данной теме (А); число учащихся, которые правильно ответили на данный вопрос или данную группу вопросов (Б); вычислить диагностический вес вопроса по формуле $P = A/B$, где А – число школьников, правильно ответивших на все вопросы данной темы, системы формируемых знаний. Б – число школьников, правильно ответивших на данный вопрос или группу вопросов. Контроль системы знаний с целью ее диагностики вести по вопросам с наибольшим диагностическим весом [6].

Для контроля усвоения всего курса необходимо курс разбить на темы, а темы - на подтемы. По каждой теме подобрать вопросы, ответы на которые позволяют полностью проверить всю тему. На основе ответов учащихся определить диагностические веса контрольных вопросов. Для проверки всей темы оставляют вопросы с наибольшим диагностическим весом. Ответы на них с высокой вероятностью показывают, что тема усвоена. Таким образом, учитель отбирает вопросы по каждой теме и по всему курсу.

В данной статье мы рассмотрели способы описания результатов научно-педагогического исследования с помощью объектно-компонентного метода. Такой подход дает возможность анализировать и описывать результаты с единых методологических позиций, сравнивать их друг с другом для определения новизны, суммировать результаты и вводить их в общенаучный фонд. Дальнейшее исследование способов описания научного результата предполагает анализ специфики результатов, которые имеют место в данной области педагогики, выявление стандартизованных требований к их описанию.

Список литературы

1. Алтухова М.А. Условия как результат научно-педагогического исследования. Теоретические исследования 2006 года. / Под ред. В.А. Мясникова. М.: ИТИП, 2007. С. 34-38.
2. Алтухова М.А. Описание новизны результатов педагогических исследований с позиции объектно-компонентного метода: Автореф. канд. пед. наук. М., 2007. 24 с.
3. Ключевский В.О. Курс русской истории. Ч.1. М.: Мысль. 1987. С. 55.
4. О науке и государственной научно-технической политике РФ: Федеральный закон. Принят Гос. Думой 12 июля 1996 г. Одобрен Советом Федерации 7 августа 1996 г.
5. Полонский В.М. Структура результата научно-педагогических исследований // Педагогика № 7.1998. С. 26-31.
6. Полонский В.М. Критерии и методы оценки качества научно-педагогических исследований. Автореф. дисс. на соискании ученой степени докт. пед. наук. М., 1988.
7. Полонский В.М. Объектно-компонентный метод описания результатов научно-педагогических исследований. С.72-78
8. Bagozzi R.P. A prospectus for theory construction in marketing //The Journal of Marketing. 1984. С. 11-29.
9. Greenwald A.G. et al. Under what conditions does theory obstruct research progress? // Psychological review. 1986. Т. 93. №. 2. С. 216.
10. MacKenzie S.B. The dangers of poor construct conceptualization // Journal of the Academy of Marketing Science. 2003. Т. 31. №. 3. Pp. 323-326.
11. Podsakoff P.M., Organ D.W. Self-reports in organizational research: Problems and prospects // Journal of management. 1986. Т. 12. №. 4. Pp. 531-544.
12. Spector P. E. Summated rating scale construction: An introduction. Sage, 1992. №. 82.

References

1. Altukhova M.A. Terms and conditions as a result of scientific and pedagogical research. Theoretical studies in 2006. / Ed. V.A. Myasnikova. M.: ITIP, 2007. Pp. 34-38.
2. Altukhova M.A. Description of the novelty of the results of educational research from the perspective of the object-component method: Author. cand. ped. Sciences. M., 2007. 24 p.
3. Klyuchevskiy V.O. The course of the Russian history. Part 1. M.: Mysl'. 1987. P. 55.
4. On Science and State Scientific and Technical Policy of the Russian Federation: Federal Law. Adopted by the State Duma on July 12, 1996 Approved by the Federation Council on August 7, 1996.
5. Polonskiy V.M. The structure of the results of the scientific and pedagogical research // Pedagogy № 7.1998.Pp. 26-31.
6. Polonskiy V.M. Criteria and methods for evaluating the quality of the scientific and pedagogical research. Author. diss. for the degree of Doctor. ped. Sciences. M.: 1988.
7. Polonskiy V.M. The object-component method of describing the scientific and pedagogical research. P.72-78.
8. Bagozzi R.P. A prospectus for theory construction in marketing //The Journal of Marketing. 1984. С. 11-29.
9. Greenwald A.G. et al. Under what conditions does theory obstruct research progress? // Psychological review. 1986. Т. 93. №. 2. С. 216.
10. MacKenzie S.B. The dangers of poor construct conceptualization // Journal of the Academy of Marketing Science. 2003. Т. 31. №. 3. С. 323-326.
11. Podsakoff P.M., Organ D.W. Self-reports in organizational research: Problems and prospects // Journal of management. 1986. Т. 12. №. 4. Pp. 531-544.
12. Spector P. E. Summated rating scale construction: An introduction. Sage, 1992. №. 82.

Данные автора:

Полонский Валентин Михайлович, главный научный сотрудник, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, академик Академии образовательных наук Грузии

About the author:

Polonskiy Valentin Mikhaylovich, Chief Research Fellow, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Academician of the Academy of Educational Sciences of Georgia

УДК 371

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-4-29-32

**Prokofieva A.V.
Jakuszko J.P.****BARD SONG AS A METHOD OF DEVELOPING MORAL VALUES
IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN**

Magnitogorsk Nosov University, 38 Lenin Ave., Magnitogorsk, 455000, Russia; E-mail: prok-va@rambler.ru
PARK IDIOMAS school 988, R. Duque de Caxias, Lídice, Uberlandia, Minas Gerais State, 38408-100, Brazil;
E-mail: joanna.jakuszko@gmail.com

Abstract

The article deals with the formation of moral values of younger school students by the authors songs. The paper notes that several generations in Russia were brought up on the author's songs culture there. Today, having risen from the counterculture to the subculture, bard songs performed an essential social function: the moral-aesthetic education of the youth. The article says that the author's songs are an excellent tool for the realization of educational objectives and the best way to the humanization of modern Russian education. Many bard songs have both the adult and children's audience. During the performance of a song, its text content forms the joint moral and ethical work of a teacher and a student.

The questions of the formation of moral values of the younger generation were studied in the works of Soviet and Russian scientists. Talking about the educational impact of the author's songs, we usually mean teenagers and students. However, the introduction of younger schoolboys to this genre is still an occasional phenomenon.

The article mentions school textbooks that included the works of bards. With the help of specific texts, it shows how to use the moral educational values of the author's songs at different grades of elementary school.

Key words: V. Vysotsky; author's song; moral values; schoolchildren

**Прокофьева А.В.
Якушко И. П.****АВТОРСКАЯ ПЕСНЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, пр. Ленина, д. 38, г. Магнитогорск, 455000, Россия; E-mail: prok-va@rambler.ru
Школа PARK IDIOMAS 988, ул. R. Duque de Caxias, Lídice, г. Уберландия, штат Минас-Жерайс, 38408-100, Бразилия; E-mail: joanna.jakuszko@gmail.com

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы формирования нравственных ценностей младших школьников на материале авторской песни. Автор отмечает, что на культуре авторской песни было воспитано не одно российское поколение. На сегодняшний день, пройдя путь от контркультуры к субкультуре, бардовская песня стала выполнять одну из важных социальных функций: нравственно-эстетического воспитания молодёжи. Автор говорит о том, что авторская песня является прекрасным средством для реализации воспитательных задач и как нельзя лучше отвечает гуманизации современного российского образования. Многих бардов привлекает наравне со взрослой и детская аудитория. При работе над исполнением песни ее содержание становится материалом для совместной нравственно-этической рефлексии педагога и ученика. Вопросы формирования нравственных ценностей подрастающего поколения неоднократно поднимались в трудах советских и российских учёных. Говоря о воспитательном воздействии авторской песни на учащихся, в первую очередь упоминают подростков и студентов. Однако приобщение младших школьников к данному жанру является фрагментарным явлением.

В статье отмечены школьные учебники, в которые были включены произведения бардов. На примере конкретных текстов показывается, как можно реализовать нравственно-воспитательный потенциал авторских песен на разных уроках в начальной школе.

Ключевые слова: В.Высоцкий; авторская песня; нравственные ценности; школьники.

Being a bright and distinctive phenomenon of Russian culture of the twentieth century, the bard song has recently attracted the attention of not only

linguists and culture experts, but also teachers (Yu. N. Gorin, P. A. Kachalkin, N. V. Pastukhova, N. P. Petrochenkova, A. V. Prokofieva,

S. P. Rasputin, S. I. Tsyvkina, etc.). "The phenomenon of author's song is closely interrelated in people's minds with the generation of "the sixties" and the processes of glasnost and freedom. Based on the culture of the author's song, the whole generation of urban intellectuals was brought up in our country" [8]. At the head of a bard song experts traditionally call three names: B. Okudzhava, A. Galich and V. Vysotsky. However, the list of talented Soviet and Russian bards can be continued. M. Ancharov, A. Gorodnitsky, Yu. Vizbor, N. Matveeva, Yu. Kim, O. Mityaev, L. Sergeye – works of these authors (and not only) are loved by many Russians.

Now in Russia the author's song has ceased to belong to the counterculture, its function of a protest in many respects have sputtered out. In Russian cities there are clubs of an amateur song (CAS) which members are not only adults, but also school students. There are such clubs in Magnitogorsk, for example, V. Neretin's "Children of a wind", N. Guzynina's "Labyrinth", Ya. Morozova's "Phoenix", etc. [8]. Today mass festivals of the author's song have become the habitual phenomenon in Russia, information about them can be easily found in the Internet. Having passed "a way from a counterculture to subculture" [10], the bard song has begun to carry out one of the important social functions: moral and esthetic education of youth.

Moral, civil potential of bard songs, their diversity, personal orientation, melody, combination of seriousness and humor, and a genuine interaction between the author and the listener (communication as equals!) feature of an individual manner of the performer, – all this makes the bard song an excellent tool for the implementation of educational objectives, as well as responds to the ideas of humanization of modern education. No wonder many bard songs attract an adult audience as well as the children's (V. Berestov, T. Drygina, V. Lantsberg, V. Luferov, N. Sosnovskaya, S. Nikitin, Yu. Kim, V. Schukin, Yu. Ustinov, etc.).

We will also note that "during the performance of the song, its contents become the material for a joint moral and ethical reflection of the teacher and the student" [3].

The concept of axiology as a science of values was introduced in 1902 by the French philosopher P. Lapi. The modern axiological basis of education has been formed by the methodological positions of G. Lota, B. Vindelband, Rikkert, M. Sheler, R. Perry, M. Heidegger, T. Parsons, K. Klakhon, M. Rokich, etc.

Issues of formation of moral values of the younger generation have been raised repeatedly in the works of the Soviet and Russian scientists: A.S. Makarenko, V.A. Sukhomlinsky, N.A. Astashova, N.G. Apresyan,

etc. The works of N.A. Amonashvili, S.O. Bogdanova, E.V. Bondarevskaya, L.G. Guseva [5], etc.) are devoted to various aspects of moral education of younger school students.

Speaking about the educational impact of an author's song on pupils, first of all we should mention teenagers and students. Unfortunately, familiarizing of younger school students with this genre is the fragmentary phenomenon. Certainly, at younger school age there are some specifics of perception of an author's song: very few children have their own guitar and composes lyrics and music. However, children are good listeners who also extremely sensitive to harmonious melodies and sincere to printed word. A.P. Kachalkin, analyzing the author's song from the positions of moral and esthetic education of future primary school teachers, notes that during summer teaching experience at concerts, camping, at a fire, in a forest glade the performance of songs by teachers and leaders (mostly College students) under their own guitar accompaniment caused much greater response in children. Moreover, a positive moral-psychological climate, emotional balance of present people was accompanied with the style of cooperation and friendliness [6].

It should be noted that unlike teenagers, values of younger pupils are not fully developed and depend on adults greatly. At this age socialization of a child takes place, the circle of his communication extends, there are situations that require the demonstration of an active life position [4]. Therefore, in the selection of lyrics strict attention should be paid to their contents. Rough, cruel, trite and vulgar songs with doubtful humor shouldn't get to a circle of children's songs.

As valuable orientations of younger school students, teachers and psychologists consider the most important love for the people, the "small" and "big" Homeland; tolerance, sympathy and empathy to another, kindness; respect for seniors; positive and creative attitude to work and learning; love for the native language, native culture, cultural values of the state [9].

It is noteworthy that the works of some bards are included in the school curriculum. So, the textbooks in literary reading by R.N. Buneev, E.V. Buneeva based on the educational program "School 2100" acquaint children with Yu. Kim's songs "A flying carpet", B. Okudzhava's "Spring", "King", "A song about Arbat", A. Bashlachyova's "Christmas", V. Vysotsky's "Star", "He didn't return from the battle", "Carroll's Song". At the lesson, children can not only read and analyze the poem, but also listen to the author's recorded performance.

Familiarity with the author's song can be expanded on the electives, extra-curricular lessons in reading, music, history. For example, while studying the topic "Moscow – the capital of our Motherland," the teacher

can put a "Song about the Arbat" by Bulat Okudzhava, where the theme of love to the small homeland is raised in a simple language to children. Themes of patriotism, true friendship, a feat and glory, honor and conscience are revealed in B. Okudzhava's songs "King", V. Vysotsky's "He did not return from the battle", "Stars". Eternal philosophical concepts – the good and evil are mentioned in Vladimir Vysotsky's "Carroll's Song": "The good and evil in Wonderland – as well as elsewhere meet, / But here they live on different coasts" [12, p. 275].

Analyzing phraseological peculiarity of V. Vysotsky's songs, we've noted his magnificent cycle of 30 songs to the discoplay based on L. Carroll's fairy tale "Alice in Wonderland" [10]. In 1970 having this record at home was honorable among intelligent people.

V. Vysotsky wasn't the children's poet, and his songs to "Alice ..." have a double bottom – one – for the little reader, another – for the adult (as, however, and the fairy tale of Carroll). According to our survey, and also students' monitoring during teaching experience at school (3-4 forms, age 9-10 years), modern children listen to Carroll-Vysotsky with pleasure. We will give one of the short examples of optional lessons based on the songs from the discoplay.

These songs have a lot of linguistic advantages and educational opportunities. One of them is the "March of the antipodes" – a vivid example of how by means of a small song it is possible to cultivate tolerance in children (tolerance to other views). The whole lesson is based on two aphorisms, one of which "Who is not with us is against us!" the refrain sounded in the poem and the other "Guys, let's be friends!" (a quote from a famous Soviet cartoon "The adventures of Leopold the cat") is at the end of the lesson.

Initially V. Vysotsky's song contained the ideological connotations associated with the Soviet realities: the antipodes and antipyats are the people living on different sides of the Earth; those who have opposite (Soviet and non-Soviet) views. Today, however, children face other examples: racial and religious intolerance, lack of respect for those who think differently, leads to the conflicts and wars. Aggressive antipodes in V. Vysotsky's song are dangerous, they march without any reason, as on a military parade. A conclusion to which children have to come together with the teacher: the antipodes and antipyats must live peacefully, and those who are not with us, not against us at all, war is the evil. The phrase of Leopold the cat finishes the lesson: people, despite views and beliefs, should live in peace and friendship.

It is necessary to point out that children in the classroom actively participated in the discussion,

"marched" palms on a school desk, sang along with the author, drew pictures. Many of them expressed willingness to listen to the whole discoplay and read L. Carroll's fairy tale. There were those who became interested in V. Vysotsky's work or said that parents liked listening to his songs. Some children declared that they studied (or wanted to learn) to play the guitar, and to compose and perform their own lyrics and music.

Vladimir Vysotsky "Sons go into battle"
(The song is played in the movies "Sons go into battle" and "Mercedes escapes the chase")

Why everything is different? It seems everything is as usual:

The same sky - again blue,
The same wood, the same air, the same water ...
But he did not return from the battlefield.

Now I do not understand who was right
In our disputes with no sleep and rest.
I did not miss him until just now -
When he did not return from the battlefield.

He was irrelevantly silent and sang out of rhythm,

He always talked about something else,
He did not let me to sleep, he was getting up with the sunrise. -

And yesterday he did not return from the battlefield.

It is so empty now, but do not talk about that:
Suddenly I noticed - there were two of us ...
For me - as if the wind blew out the fire,
When he did not return from the battlefield.

Today spring burst out as if from the captivity.
By mistake, I called out to him:
"Friend, leave me a cigarette !, - and in response - silence ...
Yesterday he did not return from the battlefield.

Our dead will not leave us in the lurch,
Our fallen ones are like sentries...
The sky is reflecting in the forest, like in the water -

And the trees are blue.
There was enough room for us in the dugout,
Time was flowing - for both of us...
Now everything is just for myself – but I feel like -
That it is me who did not return from the battlefield.

The analysis of this song is made to account for the age of children (4th grade, 10 years old). The hero of the song loses a friend who died in a battle. The death of the comrade ripped his life apart: the familiar world before the death of a friend and the

world without him: "The same forest, same air, same water, / But he did not return from the battlefield." The hero is amazed by this change of the familiar reality, no wonder the poem starts with the question: "Why everything is different?"

The soldier is beginning to realize how valuable his friend was with whom he had argued "with no sleep and rest", who did not let him sleep, because "he was getting up with the sunrise." All disagreements and misunderstandings become insignificant after the death of the comrade and the man is lost in emptiness and loneliness. The state of emptiness V. Vysotsky compares to the extinction of the fire: "For me, as if the wind blew out the fire, / When he did not return from the battlefield."

The poem is stingy with emotions, with a few emotion words, almost with no adjectives, only one exclamatory sentence (in one version of the text it is not present at all). The internal tension is created by the repeated line, "he did not return from the battlefield," which is the leitmotif of the poem. We understand that it is a grief of a real man, a soldier, a strong person who is constrained with emotions. The repeating adjective "blue" ("blue sky", "trees are blue") expresses the contrast between the awakening of the young serene nature and the awareness of heartless and merciless death.

The emotional outburst is observed in the fifth and sixth stanzas: "Today spring burst out as if from the captivity" – the spring is compared with a prisoner who overcome the imprisonment, it represents the triumph of life. But even when inspiring a hope, spring cannot return the dead soldier to life. "Our dead will not leave us in the lurch, / Our fallen ones are like sentries." The word "dead" is dry and the neutral word "fallen" has a stylistic coloring (literary, high spirit). Now not the lyrical hero but the author himself encourages us to think about the meaning of life, the need to keep the memory of fallen soldiers, those who gave their lives for the country. The fallen ones are caretakers of our conscience and people should remember that the war is always a calamity. Note that these verses of the song V. Vysotsky used to perform with a greater emotional lifting.

The human life is priceless, but the inestimable value of the life we realize sometimes only after seeing the death. And if the deceased person is a close friend who died suddenly, the loss felt doubly. This will not stop until the wars occur. According to the memoirs of soldiers, the most terrible shock for them was the death of comrades.

Analyzing this poem while listening to this song, children are learning to empathize with the hero, going with him through the loss of a friend, discovering the concept of "the front-line brotherhood." Children get an idea of what is real, not com-

puter virtual reality, death, what the real death of a friend means, learn to appreciate life and its precious moments.

References

1. Carroll L. Alice in Wonderland. Alice in Wonderland. M., 1991.
2. Carroll L. Alice in Wonderland. Musical tale. Melody, 1977 (set of two plates).
3. Gorina Yu. Psycho-pedagogical aspects of formation of value orientations in adolescents by means of the genre of art song. <http://akcdutik.edu22.info/indexTemplet.php?anch=gorina_u_n.txt> (date of access: October 30, 2016).
4. Guseva L.G., Sosnowski A.N. Russian Education in Transition: trends at the primary level // Canadian and International Education. 1997, v. 26. № 1, pp. <14-31>. URL: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol26/iss1/3> (date of access: October 30, 2016).
5. Guseva L.G. Extra-curricular activities as a means and a factor of moral education of young students. In: the conference proceedings "Personality under modern conditions of social change". Eds. Bazhenova, N.G., Guseva, L.G., Shpakovsky, E.Yu. Magnitogorsk : MaSU, 2012. Pp. 65-74.
6. Kachalkin A.P. Art song as a means of moral and aesthetic education of future primary school teachers : thesis. ... Ph.D. M., 1998. 217 p.
7. Khomutova E.N. Phenomenon of author's song in the Patriotic culture of the mid XX century: thesis. Ph.D. Nizhnevartovsk. 2002. 137 p.
8. Morozova Ya.S. The history of the art song in Magnitogorsk. 2010. http://samlib.ru/m/morozowa-j_s/avtorskayapesnyavmagnitogorske_shtml (date of access: October 30, 2016).
9. Prokofieva A.V. At an optional lesson in phraseology. A poem of Vladimir Vysotsky "March of the antipodes". Grade 3 (art). Elementary school. No. 1. 2010. Pp. 44-48.
10. Rasputina S.P. Social and motivational value and originality of the Soviet bard movement 1960-1980-ies: synopsis of a thesis. / The Department of political science and sociology at the MISU. M., 1997. 16 p.
11. Shemchuk L.G. Extra-curricula activities in small groups as a factor of moral education of elementary school students, Moscow State Pedagogical University. Candidate Ped. Sci. dissertation. M., 1991.
12. Vysotsky V. Songs to discolplay "Alice in Wonderland". Collected works. Vol. in 2 V. / ed. by A.E. Krylov. M., 1994. V. 2. Pp. 293-311.

Данные авторов:

Александра Викторовна Прокофьева, доцент кафедры педагогики, кандидат филологических наук, доцент

Иоанна Паулина Якушко, магистр психологических наук, учитель английского языка

About the authors:

Alexandra Viktorovna Prokofieva, Associate Professor, Department of Pedagogy, Associate Professor

Joanna Paulina Jakuszko, Master of Psychology, English teacher

УДК 378.147:159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-4-33-39

Раскалинос В.Н.

РОЛЬ РЕФЛЕКСИВНОЙ СРЕДЫ В ФОРМИРОВАНИИ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) Крымский федеральный университет им. В. Вернадского, ул. Просмушкиных, д. 6, г. Евпатория, 297408, Россия; E-mail: raskalinos-2014@yandex.ru

Аннотация

Проблематика статьи связана с актуальным для педагогической теории и практики вопросом формирования рефлексивной компетентности будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки. В статье рефлексивная среда вуза рассматривается как одно из главных организационно-педагогических условий формирования и развития данной компетентности. Автором проанализированы методологические позиции исследователей и описаны особенности создания рефлексивной среды в процессе подготовки социальных педагогов. В статье заявлено, что специфику рефлексивной среды, способствующей развитию рефлексивной компетентности будущих социальных педагогов, обеспечивают: отражение в содержании и формах организации учебных курсов смысла, мотивационной значимости рефлексии, реализация междисциплинарных связей с целью формирования целостной структуры научных знаний о рефлексивной компетентности будущего социального педагога, включение в рефлексивную деятельность на основе полученных и усвоенных знаний в процессе обучения и квазипрофессиональной деятельности, включение студента в активный равноправный рефлексивный диалог.

Ключевые слова: рефлексия, компетентность, рефлексивная среда, социальный педагог.

Raskalinos V. N.

THE ROLE OF REFLEXIVE ENVIRONMENT IN SHAPING REFLEXIVE COMPETENCY OF SOCIAL PEDAGOGUES

Yevpatoria Institute of Social Sciences (branch) V.I. Vernadsky Crimean Federal University, 6 Prosmushkinykh St., Yevpatoria, 297408, Russia; E-mail: raskalinos-2014@yandex.ru

Abstract

The problems of the article are associated with a challenging for pedagogical theory and practice question – development of reflexive competence of the future social pedagogues in the course of professional training. In the article, the reflexive environment of high school is regarded as one of the main organizational and pedagogical conditions of formation and development of this competence. The author analyzes the position of methodological research and describes the features of the creation of a reflexive environment in the training of social pedagogues. The article states that the specificity of the reflexive environment, conducive to the development of reflective competence of future social teachers, is provided by the following: the information content of training courses aimed at the formation of the need for reflective activity, the implementation of interdisciplinary connections in order to form a coherent structure of scientific knowledge of reflexive competence, the inclusion of future social teachers in reflective activities on the basis of the knowledge and lessons in learning and kvazi-professional activities, involvement of students into an active equal reflexive dialogue.

Keywords: reflexion ; competence ; reflexiveenvironment ; social pedagogues

Введение. Федеральным государственным стандартом высшего образования закреплена реализация компетентностной парадигмы в подготовке студентов, что соответствует потребностям рынка труда, когда востребован специалист, об-

ладающий не только знаниями, умениями и навыками, но и соответствующими ценностными ориентациями и некоторым профессиональным опытом, а значит способный не только быстро адаптироваться, но и активно выполнять совокупность

профессиональных обязанностей сразу после окончания обучения.

Образовательная тенденция к формированию активной личностной позиции будущего специалиста предполагает ориентацию студентов в сфере знаний о себе, о своих образовательных потребностях, возможностях и способностях, а также знания о своем личностном потенциале, возможных маршрутах его реализации и развития в процессе профессионального образования. Поэтому остро встает вопрос о необходимости формирования профессиональной рефлексии, а именно рефлексивной компетентности у будущих социальных педагогов, что обеспечит им способность к взаимодействию с людьми при расхождении взглядов, позиций, установок.

Рефлексивную компетентность социальных педагогов понимаем как системообразующий компонент профессиональной деятельности в социально-педагогической сфере, как интегративное качество личности, обеспечивающее стойкие профессиональные мотивы, мотивационную направленность на реализацию рефлексии в профессиональной деятельности, системное знание о самой рефлексии, ее месте в социально-педагогической сфере, позволяющее эффективно и адекватно ее осуществлять, творчески осмысливать и преодолевать проблемные моменты, прогнозировать ситуации. Именно это качество личности социального педагога как профессионала способствует саморазвитию и возможности развивать рефлексию у других. Формирование и совершенствование рефлексивной компетентности будущих социальных педагогов происходит при условии включения студентов в рефлексивную среду.

Целью статьи является характеристика рефлексивной среды как необходимого условия формирования рефлексивной компетентности будущих социальных педагогов.

Материалы и методы исследования. Непосредственное представление о категории «рефлексивная среда» довольно новое и мало изучено в педагогике. Данный конструкт трактуется как:

– система условий развития личности, которая открывает перед ней возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов. Основной функцией в данном случае является содействие возникновению у личности потребности в рефлексии (А.А. Бизяева, Г.Г. Ермакова) [1];

– система, неуправляемая извне, функционирование которой происходит через саморегуляцию и рефлексивные механизмы (А.А. Деркач) [3];

– совокупность внешних и внутренних педагогических условий, в которых осуществляется активное формирование культуры педагогиче-

ской деятельности, то есть, возникает возможность выбора личностью целей, содержания и методов самообразования и саморазвития, происходит изменение представлений о себе как о личности и профессионале (Л.М. Ильязова, Л.Б. Соколова)[5];

– социально обусловленная целостность взаимодействующих участников педагогического процесса и окружающей среды, ее духовных и материальных ценностей, способствующих развитию рефлексивности студентов (И.А. Стеценко) [9];

– многоуровневая педагогически организованная система условий и возможностей, способствующих эффективности процессов самоисследования, самоопределения и самореализации личности будущего специалиста на основании формирования его рефлексивности (В.В. Желанова) [4].

Такое понимание рефлексивной среды обуславливает специфическую организацию взаимодействия участников образовательного процесса, которое не сводится только к выполнению ожиданий современного общества от образовательного процесса, а предполагает еще и специфические личностные ожидания субъектов этого взаимодействия. Максимальный учет их потребностей и регулирование отношений на этой основе в создаваемой рефлексивной среде приводит к ее вариативности. Возникает уникальная, свойственная лишь данным субъектам рефлексивная среда, которая и сама активизируется. Следовательно, рефлексивная среда характеризуется системой отношений, которые развиваются и которые развивают. Так, студент и преподаватель выстраивают образовательную среду на основе и в соответствии со своими потребностями и направлениями развития, что, возможно, приведет к внутренним противоречиям либо субъективным трудностям. Однако, возникающая подобная конфликтная ситуация детерминирует переосмысление собственных культурных норм и возможное порождение новых. Кроме того, сама рефлексивная среда предоставляет возможность свободного, сознательного выбора перспектив, ценностных ориентаций, форм самореализации и саморазвития. Наличие регламентированных методов работы не позволит реализовать рефлексивную среду, предполагающую, прежде всего, ориентировку на способы деятельности преподавателя и студента, и лишь потом на содержание деятельности, которая в таких условиях обретает черты исследовательской и творческой. Данная особенность обуславливает требования к преподавателю, который должен быть способен выходить за пределы собственного опыта, быть открытым новому

опыту, другому человеку, самому себе, так как именно он активизирует рефлексивную компетентность студентов через активизацию собственной рефлексивной позиции.

Проведенный теоретический анализ позволяет охарактеризовать своеобразие рефлексивной среды как одного из условий формирования рефлексивной компетентности будущих социальных педагогов, которое заключается в:

– вариативности, так как отсутствуют жестко регламентированные методы работы, в связи с ориентировкой среды на потребности учащихся и их развитие;

– культуросоответствию, потому что именно в такой среде возможно переосмысление старых и возникновение новых норм образования;

– субъектности, потому что в учебном взаимодействии оба – и преподаватель, и студент – выступают субъектами;

– направленности на формирование у студентов всех видов рефлексивных отношений как профессионально необходимых характеристик.

Сложность создания и становления рефлексивной среды в вузе заключается, в том числе, и в отсутствии единого подхода к ее моделированию. В работах Л.М. Ильязовой и Л.Б. Соколовой выделена последовательность необходимых при создании рефлексивной среды действий, которые отвечают задачам личностно-ориентированного образования [5]. В качестве обязательных действий С.В. Каменевым, И.Г. Никитиным, Б.М. Чарным выделены следующие: обучение педагогов самоанализу собственной деятельности через системное проведение аналитических семинаров-практикумов на уровне микроэкспериментальных площадок, организационно-деятельностных игр, взаимопосещение и анализ фрагментов деятельности [6]. И.А. Стеценко в основе моделирования определяет системно-синергетический и рефлексивный подходы, а также внутренние характеристики личности и внешние факторы, выступающие необходимыми условиями [9]. Л.И. Мищик в процессе создания рефлексивной среды разграничивает носителей организованной рефлексии, которыми должны выступать преподаватели, рефлектренеры и профессионалы, участвующие в процессе подготовки специалистов, и носителей стихийной рефлексии – студентов. При этом источниками организованной рефлексии выступают дисциплины и спецкурсы, определенным образом построенные пособия, диагностические средства [8, с. 104].

Результаты исследования и их обсуждение. Специфику рефлексивной среды, способствующей развитию рефлексивной компетентности будущих социальных педагогов, обеспечивают:

1. Отражение в содержании и формах организации учебных курсов смысла, мотивационной значимости рефлексии. Наполнение учебных курсов информацией, направленной на формирование потребностей в рефлексивной деятельности способствует формированию мотивации к осуществлению рефлексии не только самого себя и других субъектов взаимодействия, но и самой социально-педагогической деятельности и конкретных профессиональных ситуаций. Усиление влияния учебных дисциплин на формирование потребностей в рефлексивной деятельности требует системных мероприятий. Для этого необходимо рефлексивное обогащение преподавания учебных курсов. Среди разнообразия видов организации лекций развитию интереса к рефлексивной деятельности будут содействовать лекции-дискуссии, лекции-диалоги, лекции-полилоги, а также лекции проблемные по содержанию и по построению. Обязательным в ходе проведения лекции является рефлексивный анализ занятия, который предоставляет возможность переосмыслить изученный материал, осознать внутренние изменения и отношение к теории и практике. Организация семинарских занятий по указанным дисциплинам носит более интенсивный характер формирования потребности в рефлексивной деятельности. Возможность студентов свободно высказываться, предоставляемая на семинарских занятиях, помогает им правильно строить свои рассуждения. Не менее важным является актуализация личностных смыслов и ценностей будущих социальных педагогов по отношению к собственной профессиональной деятельности с дальнейшим переосмыслением, содействие развитию субъект-субъектных взаимодействий между преподавателем и студентом.

2. Реализация междисциплинарных связей с целью формирования целостной структуры научных знаний о рефлексивной компетентности будущего социального педагога. Включение в лекционный материал отдельных дисциплин таких тем как «Рефлексия», «Возрастные особенности проявления рефлексии», «Особенности использования рефлексии в педагогической деятельности», «Компетентность социального педагога», «Виды компетентностей социального педагога» позволяет не только обогатить информационное поле будущего социального педагога (определяемое как субъективное отражение информации в сознании студента). Но и решить часто возникающее противоречие между отдельными отрывочными знаниями, получаемыми студентами во время изучения разнообразных дисциплин и необходимостью их комплексного использования

в профессиональной деятельности. Отсутствие системности и последовательности в изложении учебного материала негативно влияет на формирование рефлексивной компетентности будущих социальных педагогов. Решение данного противоречия возможно только при использовании интегративного подхода в подготовке специалистов.

Прежде чем приступить к практической реализации идеи интеграции учебных дисциплин, необходимо определить логику изучения фундаментальных, профессионально-ориентированных и специальных дисциплин, учитывающую интегративные связи на уровне содержания, форм, методов и средств, а также технологического обеспечения. Результатом такого процесса должна стать система частных, межпредметных и обобщенных понятий и категорий, умений и способов действий, которые должны быть усвоены студентами. Обсуждение теоретических вопросов данного категориального поля на семинарских занятиях будет способствовать систематизации представлений о рефлексии. Процесс формирования рефлексивной компетентности должен осуществляться непрерывно на протяжении изучения всего курса профессионально-ориентированных дисциплин, включая в себя участие студентов в специально разработанных учебных задачах не только в период учебных занятий, но и во время внеаудиторной работы. Практическая реализация идеи интеграции учебных дисциплин, актуализирует определение логики изучения фундаментальных, профессионально-ориентированных и специальных дисциплин, учитывающую интегративные связи на уровне содержания, форм, методов и средств, а также технологического обеспечения. Закономерным итогом такого процесса становится система частных, межпредметных и обобщенных понятий и категорий, умений и способов действий, которые должны быть усвоены студентами.

Реализация междисциплинарных связей позволит обогатить преподавание психолого-педагогических дисциплин рефлексивными акцентами. Так, например, при преподавании дисциплин «Социальная педагогика», «Технологии социально-педагогической деятельности», «Основы социально-педагогических исследований» в качестве рефлексивных акцентов, способствующих осознанию необходимости собственной научно-исследовательской деятельности и самоанализу собственных качеств как исследователя педагогических явлений и процессов, использовались письменные комментарии к статьям, аннотирования библиографии, ведения индивидуального дневника наблюдений, рефлепрактикумы. При преподавании дисциплин «Педагогика», «Общая психология», «Возрастная и педагогическая психология», «Соци-

альная педагогика», «Социальная психология», «Социально-педагогическая деятельность в сфере досуга» были сделаны следующие рефлексивные акценты: самоанализ собственных личностно-профессиональных характеристик с целью установления их соответствия образовательно-квалификационной характеристике будущего социального педагога. Для этого использовались: портфолио (определение разделов и требований к их наполнению), создание базы данных профессиональных мотивов социальных педагогов. Предложенные задания способствовали развитию интереса студенческой молодежи к рефлексивной компетентности как интегрированному качеству личности, инициативности в деятельности, стремлению к выработке собственной позиции и упрочению системы знаний по указанной тематике.

Особое значение приобретают обсуждение в групповых и коллективных дискуссиях не только результата, но и самого процесса выполнения, индивидуальных заданий с обязательным рефлексивным суждением по их завершению.

3. Включение в рефлексивную деятельность на основе полученных и усвоенных знаний в процессе обучения и квазипрофессиональной деятельности. Будущие социальные педагоги при этом осваивают и закрепляют на практике основные теоретические знания, овладевают рефлексивными умениями, осуществляют поиск решения. Решение рефлексивных задач способствует повышению интереса к изучаемому курсу, вооружает студентов умениями находить выход из возможных в реальной жизни ситуаций. Д.Толлингерова определяет такие виды рефлексивных задач как личностные, интеллектуальные, коммуникативно-кооперативные, ситуативные, ретроспективные и проспективные [10]. В зависимости от доминирующего вида профессиональной деятельности Л.Корчагина предлагает выделять рефлексивно-эвристические, рефлексивно-проектировочные и рефлексивно-имитационные задачи [7, с. 11]. Использование рефлексивных задач позволяет студентам методично формировать и постепенно наращивать рефлексивные умения. Благодаря включению в учебный процесс рефлексивно-имитационных задач стало возможным формирование умений организовывать совместную деятельность; доказывать свою точку зрения; убеждать «участников»; переключать их внимание; быть терпимым к мнению других «игроков»; понимать и рефлексировать состояние, чувство «других» и передавать им это понимание. Таким образом, использование рефлексивных задач помогало осуществить проблематизацию учебного материала, выйти на высокий уровень рефлексивной ак-

тивности студентов и активизировать их диалогическое взаимодействие с преподавателем. Поскольку рефлексия, является обязательным условием проведения игровых форм обучения, то студенты привыкали к рефлексивной позиции и занимали ее и вне занятий. Студенты охотно общались, принимали активное участие в решении задач, активизировались в ходе беседы, инициировали дискуссии, стремились прогнозировать возможные профессиональные ситуации.

Для более системного обеспечения данного условия необходимо внедрение дополнительного методического ресурса – спецсеминара «Профессиональная рефлексия социального педагога», который целесообразно предложить во время семестра, предшествующего производственной практике студентов. При этом его эффективность значительно возрастет, если предоставить студенту возможность апробировать его результаты в данный период. Специфическими особенностями спецсеминара являются: практическая ориентация учебного материала, обеспечивающая выработку практических навыков; включение информации о методах управления рефлексивными процессами; ориентация на самостоятельную работу студентов по целеполаганию и самопроектированию учебного маршрута во время практики. В таком случае учебная практика становится индивидуальной программой саморазвития студента на основе самоанализа. Для достижения целей профессионально-ориентированной практики используются задания, позволяющие студентам занять рефлексивную позицию, например, оценить эмпатийность общения социального педагога, посмотреть на него глазами человека, обратившегося за помощью, проанализировать личностные качества специалиста, важные для успешной профессиональной деятельности с нескольких позиций. Обязательно использование таких способов развития рефлексии, как схема предписания действий и алгоритм, позволяющие преодолеть трудности в применении профессиональных знаний в реальных условиях. Особое внимание уделяется анализу дневников студентов-практикантов, где они не только фиксируют выполненную работу, но и анализируют ее. Ежедневно любое мероприятие, консультация, каждое общение с людьми должно сопровождаться самоанализом, в ходе которого и на основе образцов которого постепенно повышается уровень требований к самому себе у каждого студента.

Результатом такой деятельности должен стать опыт рефлексивной деятельности, осознание роли и места рефлексии и рефлексивной компетентности в

собственной жизнедеятельности. Рефлексивное осмысление социально-педагогических ситуаций позволит студентам осуществить отождествление, осознанную идентификацию себя с профессией социального педагога.

4. Включение студента в активный равноправный рефлексивный диалог. Суть рефлексивного диалога, по мнению Г.И. Давыдовой, в образовательном процессе заключается в переосмыслении традиционных функций педагогической деятельности: 1) открытию проблемности и смыслов окружающих человека реальностей; 2) создании педагогических условий, обеспечивающих дистанцированную социальную защиту, связанную с развитием рефлексивной способности, творческого мышления и позитивного самоотношения; 3) психологической поддержки, обеспечивающей культивирование всевозможных форм творческой активности личности. Рефлексивный диалог протекает в форме со-бытийного поиска студентом и преподавателем решения не ряда отдельных задач, а проблемно-экзистенциальных (неразрешимых, «вечных», общечеловеческих и в этом контексте также профессиональных) проблем. Рефлексивный диалог в образовательном процессе – это становление личности, которое происходит во взаимодействии с Другим на уровне творческой направленности [2, с. 25]. Для инициирования рефлексивного диалога необходимо включение вопросов, способствующих рефлексии в усвоении материала, практически к каждой из тем дисциплин профессионально-ориентированного цикла. Например: «Соответствуют ли ваши знания уровню, необходимому для осуществления социального патронажа? Поможет эта деятельность развить рефлексии участников социально-педагогических ситуаций?», «Знание о каких методических аспектах работы с детскими и молодежными организациями способствует саморазвитию и самоконтролю? Какими знаниями еще предстоит овладеть?». Данное условие целесообразно для формирования рефлексивной компетентности будущих социальных педагогов именно потому, что личностно окрашенная учебная информация инициирует рефлексивных выход, способствует возникновению рефлексивных отношений как индивидуальных стратегий личностно-профессионального развития будущих специалистов.

Рефлексивная среда, организованная в учебном пространстве вуза, способствует обучению будущих социальных педагогов средствам и методам, необходимым для осуществления рефлексивного выхода. Среди таких средств могут быть представ-

лены: поиск главного и существенного, нахождение противоречий; установление сходства и различия явлений, фактов, установление причин и последствий явлений; сопоставление по основным признакам различных вариантов действий, аргументированное объяснение, решение, подтвержденное собственным примером, опытом, знанием, логическое изложение событий, процесса.

Отдельную группу образуют разнообразие алгоритмов, установок действий, предписаний, системы вопросов и задач, схемы поэтапного выполнения учебных задач, тесты, набор средств, позволяющих студенту не только входить в рефлексивную позицию, но и осмысленно выполнять требования по усвоению профессиональных знаний. Принципиальная схема рефлексивного выхода дает возможность быть уверенным в достижении успеха, потому что алгоритм подобных действий уже применялся в деятельности по образцу. Преподавателю в таком случае необходимо как можно чаще использовать схемы предписания действий и алгоритмы в решении задач по распознаванию.

Оценка влияния рефлексивной среды на формирование и развитие рефлексивной компетентности обучающихся проходила в процессе проведения мониторинга в экспериментальных и контрольных группах. Уровни рефлексивной компетентности будущих социальных педагогов определялись по степени сформированности ее компонентов: мотивационно-аксиологический компонент оценивался с помощью опросника «Оценка потребности в формировании рефлексивной компетентности» (авторская модификация), теста «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию» (В. Андреев), методики предельных смыслов Д. Леонтьева; для диагностики содержательно-процессуального компонента применялись тестирование, анкета «Профессиональная рефлексия социального педагога», анализ и решение педагогических ситуаций (авторская модификация); для операционно-деятельностного компонента – «Перевод на суахили» (А. Бизяева), наблюдение за обучающимися в процессе прохождения педагогической практики, «Профессиональная рефлексия в процессе педагогической практики» (модификация М. Марусинца); для профессионально-творческого компонента – методика «Диагностика уровня развития рефлексивности» (А. Карпов), контент-анализ отчетов по педагогической практике, метод экспертной оценки, тест «Рефлексия на саморазвитие» (Л. Бережнова).

Проведенный статистический анализ результатов экспериментального обучения позволяет оценить эффективность влияния рефлексивной среды на формирование рефлексивной компетентности, о чем свидетельствует сравнительный

анализ первого и второго контрольного среза (экспериментальные и контрольные группы). Так, высокий уровень рефлексивной компетентности будущих социальных педагогов в экспериментальной группе выше, чем в контрольной (разница 6,3%). Достаточный уровень компетентности в экспериментальной группе составил 41,6%, что на 12,9% выше, чем в контрольной группе. Средний уровень зафиксирован в 26,6% студентов экспериментальной группы и 38% – контрольной. Низкий уровень составляет соответственно 24,5% и 32,3% (разница 7,8%).

Если на констатирующем этапе высокий уровень рефлексивной компетентности у обучающихся не выявлен, то на контрольном этапе его демонстрируют 7,3% респондентов экспериментальной и 1% – контрольной групп. Достаточный уровень характерен для 41,6% будущих социальных педагогов (было 26,6%). Существенно снизилось количество обучающихся со средним (с 33,8% до 26,6%) и низким (с 39,6% до 24,5%) уровнями. В контрольной группе значительных изменений не произошло. Достаточный уровень на контрольном этапе показали 28,7% (было 27,1% обучающихся); средний – 38% (было 34,4%), низкий – 32,3% (было 38,5%).

Таким образом, роль рефлексивной среды в формировании и развитии рефлексивной компетентности подтверждают качественные и количественные изменения ее показателей у обучающихся.

Заключение. Полученные результаты позволяют констатировать, значительное увеличение обучающихся, осознающих смысл рефлексии в профессиональной деятельности компетентного специалиста, демонстрирующих независимость проявления ценностей рефлексии. В экспериментальных группах снизилось количество логических и содержательных ошибок обучающихся в анализе и оценке социально-педагогических ситуаций и собственной личности как профессионала. Обучающиеся предлагали меньше шаблонных решений социально-педагогических задач, демонстрируя ярко выраженное личностное отношение к происходящему; стали успешнее моделировать профессиональную деятельность, используя рефлексивные умения. Четче проявляется умение осознанно анализировать причины собственного поведения, способность инициировать, строить и поддерживать профессиональные рефлексивные отношения, проявляющиеся в способности успешно использовать самопознание и самоанализ, свое отношение к объекту познания, способность обобщать факторы и явления, проявляющиеся в социально-педагогических ситуациях, выявлять их значимость для участников и степень

влияния последних на создание и развитие конкретной ситуации, проектировании на этом базисе социально-педагогической деятельности как деятельности на основе компетентностного подхода.

Список литературы

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.
2. Давыдова Г. И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе ВУЗа: диссер. на соискание ученой степени д-ра пед. наук. Москва, 2009. 44с.
3. Деркач А.А. Акмеология в вопросах и ответах: учеб. пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2007. 248 с.
4. Желанова В.В. Стан дослідженості проблеми контекстного навчання у психолого-педагогічній теорії // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка. 2011. № 20 (231). С. 1. С. 37–53.
5. Ильязова Л.М. На пути к рефлексивной образовательной бреде ВУЗа // Credonew. 2005. № 1 (41). С. 207–215.
6. Каменев С.В., Никитин И.Г., Чарный Б.М. Моделирование инновационной деятельности в образовательном учреждении // Моделирование социально-педагогических систем: Материалы региональной научно-практической конференции (16-17 сентября 2004 г.) / Гл. ред. А.К. Колесников; Отв. ред. И.П. Лебедева. Пермь: Перм.гос.пед.ун-т., 2004. 298с.
7. Корчагина Л. Г. Рефлексивно-пиктографические задачи как средство формирования педагогической культуры учителя: диссер. на соискание ученой степени канд. пед. наук. Тюмень, 2007. 22 с.
8. Мищик Л.И. Профессиональная подготовка социального педагога (педагогический, психологический и управленческий аспекты). Запорожье: ИПК «Запоріжжя», 1996. 142 с.
9. Стеценко И.А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития: монография. Таганрог: Изд-во Таганрог. пед. ин-та, 2003. 228 с.
10. Толлингерова Д. Психология проектирования умственного развития детей. М.: Изд-во «Роспедагенство», 1994. 48 с.

References

1. Bizyaeva A.A. The psychology of thinking teachers: pedagogical reflection. Pskov : PGPI im. S. M. Kirova, 2004. 216 p.
2. Davydova G.I. Reflective dialogue in the educational process of the university. Moscow, 2009. 44 p.
3. Derkach A.A. Psychology: Questions and Answers. Moscow : Publisher – Moscow psychology-social Institute, 2007. 248 p.
4. Zhelanova V.V. The state of knowledge of the problem context of study in psychological and pedagogical theory. Vestnik LNU im. Tarasa Shevchenko. 2011. № 20 (231). Pp. 37-53.
5. Il'yazova L. M. Towards reflexive educational environment of the University. Credonew. 2005. № 1 (41). P. 207-215.
6. Kamenev S.V., Nikitin I.G., Charny B.M. Modeling innovative activity in the educational institution. Perm : Publisher – Perm.gos.ped.un-t, 2004. 298 p.
7. Korchagina, L. G. Reflexive-pictographic tasks as a means of formation of pedagogical culture of a teacher. Tyumen. 2007. 22 p.
8. Mishhik, L. I. Training of a social pedagogue (pedagogical, psychological and managerial aspects). Zaporizhia : Publisher – IPK Zaporozh'e. 1996. 142 p.
9. Stecenko I. A. Pedagogical reflection: theory and technology of development: a monograph. Taganrog : Publisher – Taganrog. ped. in-ta. 2003. 228 p.
10. Tollingerova D. The psychology of designing children's intellectual development. Moscow : Publisher – Rospedagenstvo. 1994. 48 p.

Данные автора:

Раскалинос Валерия Николаевна, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, кандидат педагогических наук

About the author:

Raskalinos Valeriya Nikolaevna, Associate Professor, Department of Social Pedagogy and Psychology, PhD in Pedagogical Sciences

УДК 378.147.88

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-4-40-47

Репринцев М.А.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ: ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Курский государственный университет, ул. Радищева, д. 33, г. Курск, 305000, Россия; E-mail: rma_92@mail.ru

Аннотация

Автор статьи обращается к анализу феномена «проектная деятельность» и ее возможностям в развитии профессиональных компетенций будущих специалистов-дизайнеров. Особое внимание автор обращает на возможности проектной деятельности в развитии композиционного проектного мышления студентов. Композиционное мастерство придает деятельности дизайнера художественную специфику и помогает формировать и совершенствовать композиционное мышление и профессиональные компетенции. Развитие профессионально-личностных качеств будущего дизайнера не может происходить в отрыве от процесса формирования его общей культуры, приобщения к культуре и традициям профессионального сообщества. Такое сопряжение возможно через изучаемые дисциплины, через систему специальных творческих проектных заданий, позволяющих закрепить профессиональные умения и навыки, обеспечить соединение теории с практикой, связать цели профессиональной деятельности дизайнера с жизнью и проблемами окружающих его людей. Решение этих задач возможно через проектную деятельность студентов, выполнение ими дизайн-проектов выраженной социальной направленности, обнаруживающей себя не только в тематике выполняемых заданий, но и в их содержании, ориентированности на решение важных социальных проблем, организацию коллективной творческой проектной деятельности. В качестве одного из эффективных средств проектной деятельности автор характеризует клаузуру и ее влияние на развитие композиционного мышления студентов-дизайнеров.

Ключевые слова: педагогика профессионального образования, дизайн-образование, изобразительное искусство, проектная деятельность, композиционное мышление, компетентностный подход в профессиональном образовании.

Reprintsev M.A.

A COMPETENCE APPROACH IN TRAINING FUTURE DESIGNERS: THE POSSIBILITY OF PROJECT ACTIVITIES

Kursk State University, 33 Radishcheva St., Kursk, 305000, Russia; E-mail: rma_92@mail.ru

Annotation

The author refers to the analysis of the phenomenon of "project activity" and its capabilities in the development of professional competencies of future professional designers. Particular attention is drawn to the possibility of project activities in the development of composite project thinking of students. The compositional skill gives the designer some artistic specificity and helps to shape and improve the compositional thinking and professional competence. The development of professional and personal qualities of future designers cannot occur in isolation from the process of forming his/ her overall culture, initiation to the culture and traditions of the professional community. This pairing is possible through the studied disciplines, through a system of special creative design tasks, allowing to consolidate professional skills, to provide a connection between theory and practice, to relate the targets of professional designers' activities with the life and problems of people around them. Solving these problems is possible through the project work of students, performance of design projects of significant social orientation, which is reflected not only in the themes of the performed tasks, but also in their content, orientation to solving important social problems, the organization of collective creative project activities. As one of the effective means of project activities, the author characterizes clausura and its influence on the development of composite thinking of students-designers.

Keywords: teaching of vocational education; design education; fine arts; design activity; compositional thinking; competence-based approach in vocational education.

Устойчивой приметой современной социальной реальности стало проникновение дизайна во

все сферы жизни людей, а одной из наиболее социально востребованных, престижных в настоя-

щее время, и вместе с тем, одним из наиболее сложных видов профессиональной деятельности является деятельность дизайнера [2, с.8-14]. Сегодня уже очевидно, что дизайн прочно вошел в повседневную жизнь человека, предопределяя всю систему его отношений с окружающим миром, оказывая очень мощное влияние на предпочтения человека, осуществляемый им выбор, содержание и характер социального взаимодействия. Действительно, дизайн стал важным фактором в формировании жизненной позиции личности, всей палитры ее отношений с внешним миром и к самой себе. «Дизайн в самом широком понимании этого слова стал неотъемлемым признаком современного общества. Он занимает все новые и новые ниши не только человеческого бытия, но и его сознания. Пройдя путь от штучного ремесленного производства и создания единичных эксклюзивных изделий к серийному промышленному производству вещей, дизайн стал не только определяющим фактором организации предметной среды человека, но и вплотную подошел к решению комплексных социально-экономических и экологических проблем, совершенствованию процессов, условий и элементов жизнедеятельности человека и общества. Это позволяет рассматривать дизайн как универсальную и эффективную социально-ориентированную технологию, поднимающую человечество на новые уровни качества жизни и иные принципы общественных отношений» [2, с.8].

Однако дизайн не появляется «ниоткуда», внезапно, вдруг, – он является продуктом деятельности человека, профессионала – дизайнера, от позиции которого и понимания цели творческой задачи зависит конечный продукт дизайнерской деятельности, способный влиять на поведения и отношение других людей к содержащимся в дизайн-продукте идеям и смыслам. Следовательно, понимание своей социальной миссии, высокий гуманистический потенциал самого дизайнера определяет и результат его творческой деятельности, способность взаимодействовать с другими людьми, влиять на них, определять их позицию и поведение. Столь высокое понимание миссии дизайнера – не преувеличение, – оно рождается из понимания проникновения дизайна во все сферы человеческого бытия. И чаще всего такое «проникновение» происходит в виде телевизионной картинки, рекламного продукта, упаковки, тенденций моды, одежды, обустройства интерьеров жилища, производственных и офисных помещений – всего того, с чем каждый человек сталкивается ежедневно, чаще всего неосознанно, но фиксируя некую субъективную привлекательность воспринимаемых предметов, их соответствие не только личным вкусам, но и принятым на данный момент

в обществе «стандартам» моды. «Предмет дизайна расширяется до проектирования социального события, конструирования стиля и образа жизни, синтеза новых культурных, моральных, социальных ценностей. Опыт развитых государств свидетельствует о том, что дизайн как ключевой элемент современной экономической политики обеспечивает ее устойчивость и конкурентные преимущества на мировом рынке. Приход современных, невиданных ранее, поистине революционных технологий, призванных решать глобальные проблемы, требует специальных условий реализации, их эффективного применения. Отсюда особые требования к среде, организации жизненного пространства, эргономике, комфорту, производственной, эксплуатационной и потребительской безопасности (физической, техногенной, экологической)» [2, с. 10]. Значит, дизайнер уже не только ориентируется на сложившиеся общественные традиции и стереотипы, но и в значительной мере формирует их. А это уже гораздо более высокая степень ответственности творца, когда он становится «властителем умов», когда он предопределяет социальное поведение людей, задавая некий стандарт, эстетическую планку требований к продукту и его потребительским свойствам.

В истории науки идея о том, что дизайн становится мощным идеологическим и психологическим фактором концептуально оформилась уже достаточно прочно в трудах целого ряда исследователей, среди которых авторитетные специалисты в области социологии, политологии, менеджмента, социальной психологии (Г. Маркузе, Г. Рид, Ф. Рапп, М. Мак-Люэн, Ю. Хабермас, Д. Белл, Э. Тоффлер, Т. Парсонс, Т. Кун, П. Хилл, А. Парфрей, Г. Саймон, К. Джонс, Т. Адорно, Ж. Эллюль, Р. Барт, П. Вирильо, Г. Гессе, П. Рикёр, Б. Фуллер, О. Хаксли, М. Вебер, З. Бегенау, И. Тэн, Г. Земпер и др.). Активно разрабатываются проблемы влияния дизайна на социальное поведение людей и в отечественной науке (А.П. Бредихин, Д.П. Горский, А.И. Уемов, В.С. Швырёв, В.И. Плотников, Ю.И. Мирошников, О.И. Генисаретский, Г.П. Щедровицкий, А.П. Огурцов, Е.М. Мамчур, Л.Н. Коган, В.С. Библер, О.В. Долженко, Э.В. Ильенков, М.С. Каган, В.А. Разумный, В.М. Розин, Лид.И. Новикова, Н.Н. Мосорова, Т.Ю. Быстрова, Н.К. Шабанов и др.). Дизайн и механизмы его психологического влияния на общество в концепциях этих исследователей увязываются со спецификой социокультурной ситуации в обществе, уровнем общественной культуры, характером социально-экономической, политической, ситуации в обществе, традициями духовной культуры, уровнем технологического развития. В этом плане выглядит вполне справедливым суждение А.П. Бредихина о растущих возможностях дизайна в преобразование

общества, человека и окружающей среды: «Нарастающее многообразие феноменов современного индустриального и постиндустриального общества глубоко изменяет сущность, природу дизайна, качественно расширяя, раскрывая его возможности во всем – и в формировании единичных предметов, и в воздействии предметного мира на человека через дизайнерски организованную их массовость, комплексность, системность. Современный дизайн становится дизайном среды в широком понимании этого слова» [2, с.11].

Уровень духовно-нравственной культуры дизайнера напрямую определяет идейно-смысловую суть, общественную ценность и пользу создаваемого им продукта. Очевидно, обретение профессионального опыта студентом-дизайнером не может происходить в отрыве от накопления нравственного опыта, без опоры на важнейшие, экзистенциальные ценности и смыслы национальной культуры. Закрепление такого опыта будущих дизайнеров происходит в процессе выполнения проектной деятельности, в рамках которой проявляет себя весь спектр профессионально-личностных качеств будущего специалиста. И здесь особенно важны гуманистические установки студента, его понимание собственной ответственности за благополучие и судьбу людей, на которых он сможет влиять, создав свой дизайнерский продукт. В проекте сходятся линии взаимодействия преподавателя и его ученика; именно здесь происходит важнейший момент проявления будущим специалистом меры человеческого в нем, его ориентированности на принесение социальной пользы, облаченной в эстетически привлекательную и выразительную форму. Проектная деятельность начинается с осмысления дизайнером концептуальной идеи, смысла, который предстоит облачить в привлекательную, дизайнерски (художественно!) изящную форму. Без осмысления идеи, без понимания ее концептуальной сущности проект не может быть выполнен. – Это аксиома профессиональной деятельности дизайнера. И вот здесь чаще всего проявляется мера «кокультурности» студента, его ориентированности на принесение социальной пользы, творение Добра через созидание Красоты.

Высокий уровень требований к профессиональной подготовке будущих специалистов этой сферы обуславливают большой объем компетентностей – теоретических знаний, практических умений и навыков, которыми студент должен овладеть за время обучения в вузе. Неизбежным следствием этого является значительный объем учебной нагрузки, самостоятельной работы, быстрый темп и сложность содержания учебно-профессиональной деятельности студентов. При этом высокая конкурентность в профессиональной среде требует от дизайнера непрерывного самосовершенствования и

личностного роста. Большие возможности для решения этой задачи открывает потенциал проектной деятельности студентов-дизайнеров, позволяющей успешно формировать широкий спектр профессиональных компетенций.

Современный государственный образовательный стандарт уделяет значительное внимание организации проектной деятельности студентов, подчеркивая тем самым ее возможности в формировании целого ряда профессиональных компетенций будущих дизайнеров. В стандарте дается характеристика профессиональной деятельности дизайнеров, включающая в себя владение методами творческого процесса дизайнеров; выполнение поисковых эскизов, композиционных решений дизайн-объектов; владение практическими навыками различных видов изобразительного искусства и способов проектной графики; разработка и выполнение дизайн-проектов; создание оригинального проекта, включая создание художественных предметно-пространственных комплексов; проектирование интерьеров различных по своему назначению зданий и сооружений, архитектурно-пространственной среды и т.д. Стандарт четко обозначает требования к результатам освоения студентами основных образовательных программ, акцентируя внимание на владении будущим дизайнером культурой мышления, его способности к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1); умении сотрудничать с коллегами, работать в коллективе (ОК-3); владении навыками анализа и определения требований к дизайн-проекту; способности студента-дизайнера синтезировать набор возможных решений задачи или подходов к выполнению дизайн-проекта, обосновать свои предположения (ПК-1); владении рисунком, умении использовать рисунки в практике составления композиции и переработкой их в направлении проектирования любого объекта (ПК-2); владении навыками разработки проектной идеи, основанной на концептуальном, творческом подходе к решению дизайнерской задачи; владении приемами гармонизации форм, структур, комплексов и систем; владении комплексом функциональных, композиционных решений (ПК-3) и др. [12].

Развитие профессионально-личностных качеств будущего дизайнера возможно не только через изучаемые общекультурные и профессиональные дисциплины, но в гораздо большей степени – через систему специальных творческих проектных заданий, позволяющих закрепить профессиональные умения и навыки, обеспечить соединение высокой теории с практикой, связать цели профессиональной деятельности дизайнера с жизнью и проблемами окружающих его людей. Решение этих задач возможно через проектную дея-

тельность студентов, выполнение ими дизайн-проектов. Работа в малых творческих группах над разработкой дизайн-проекта – одно из важных психологических условий, определяющих коллективный успех, моделирующих содержание и характер межличностных отношений в студенческой группе. Современное образование должно сформировать пространство свободной творческой коммуникации, объемлющей все сферы деятельности, при этом, сама коммуникация в процессе творческого преобразования человеком мира неизбежно обретает проектный характер (А.П. Бредихин, Т.Ю. Быстрова, В.Ф. Сидоренко, Н.К. Шабапов, Н.Н. Мосорова и др.).

Как же строится проектная деятельность студентов-дизайнеров? На каких психологических и педагогических идеях возможна ее успешная организация? Какие психологические новообразования и мыслительные навыки формируются у студентов-дизайнеров в ходе реализации проекта?

Дизайн-проектирование – сложный, многогранный и многоуровневый процесс, обладающий целым рядом психологических особенностей. Разумеется, как и всякое проектирование, дизайн-проект начинается с интенсивного мыслительного процесса, обеспечивающего «погружение» дизайнера в проблему, ее всесторонний анализ. На этом этапе очень важны способности дизайнера к систематизации, анализу, обобщению, синтезу, способность к интуиции, предвидению и предвосхищению результата проекта. Такое перспективное видение открывает дизайнеру некий гипотетический образ воображаемого результата, его идеальную модель [13, с.15]. Этот процесс воображаемого моделирования хорошо описан в литературе, в мемуарах великих живописцев, зодчих, архитекторов. Достаточно полистать трактаты Л. Альберти, Д. Вазари, Леонардо да Винчи, А. Дюрера, А. Палладио и др. Именно в трудах западноевропейских мастеров чаще всего встречаются упоминания о важности этого начального, стартового этапа работы над проектом. Именно здесь формируется общий замысел, определяются его выразительные средства, возможные варианты решения дизайнерской задачи. Значимость мыслительных процессов на этом этапе подчеркивают такие именитые мастера, как П. Беренс, В. Гропиус И. Иттен, В. Кандинский, Н. Ладовский, А. Родченко, Ю. Фельтен, П. Чистяков и др. Как отмечает Т.Ю. Быстрова, «дизайн представляет собой один из видов проектной деятельности. В отличие от животного, мышление человека гораздо более гибко [3, с.69-80]. Известна фраза К. Маркса о человеке как единственном существе, способном к проектированию: «Животное строит подобно мерке и потребности того вида, к которому оно принадлежит, тогда как

человек умеет производить по меркам любого вида и всюду он умеет прилагать к предмету присущую мерку; в силу этого человек строит также и по законам красоты» [8, с.517]. В этом, по мнению К. Маркса, заключается превосходство самого плохого архитектора над самой хорошей пчелой. Человек свободен в поисках меры, его мышление способно перестраиваться. Животное при создании тех или иных форм действует в рамках инстинкта, будучи ограничено генетически заложенной информацией. Констатируя эту гибкость, ни в коем случае нельзя впадать в релятивизм. Фантазия дизайнера не безгранична. Главной отправной точкой любой проектной деятельности выступает сам человек. Поиски разнообразных «мер» есть поиски средств на пути достижения главного результата – гармонии предметной среды и людей, в ней существующих. «Вторая природа» отличается от «первой» именно тем, что создается людьми и для людей.

Проект в дизайне ориентирован на потребности конкретного человека (группы), что определяет степень новизны, пути и формы создания нового. Мотив проектной работы заключен в соответствии человеку, отсюда укорененность инновации в настоящем, раскрытие потенциала уже имеющейся ситуации, без слепого воссоздания традиции (ремесло), но и без ненужного авантюризма, уводящего от действительности в мир фантазий (искусство, анимация) и, скорее, пугающего, чем располагающего к себе потребителя дизайна. Философы и психологи отмечают, что рассмотрение проблем проекта вплотную соприкасается с проблемами дизайнерского творчества – от онтологических, связанных с «переходом из небытия в бытие» (Платон), до профессионально-этических, таких как ответственность за проект и его реализацию, честность осмысления проектной ситуации, компетентность, коммуникабельность при работе в команде и взаимодействии с заказчиком [3].

По мнению философов и психологов, проектное мышление вырастает «из настоящего» – как ответ на ту или иную актуальную потребность, но предполагает реализацию в будущем; его результатом может быть как материальный, так и духовный продукт, форма которого обусловлена этой потребностью (целью). Проектное мышление представляет собой синтез воображения и абстрактного мышления, воображения и рассудка, в нем обязательно присутствует слово, в т.ч. для автокоммуникации. Воображаемое конкретно, но в этом виде оно еще не родилось. Рассказать о нем, обсудить варианты возможно только с помощью слов, природа которых предрасполагает к невольному обобщению. Образ, видимый проектировщиком во всем его своеобразии, до момента его опредмечивания существует в сознании любой аудитории как результат

донесения более-менее обобщенной информации (возможно, сопровождающейся индивидуализацией и конкретизацией – уже за счет работы воображения субъектов из числа воспринимающих); смутный образ, рождаясь, требует словесного обозначения. Как показал Аристотель, чем точнее сформулирована цель проекта, тем адекватнее форма. Напротив, вербальная неточность свидетельствует о недостаточно активной работе проектного мышления, небольшом числе шансов на ее завершение и предметную реализацию, что налагает дополнительную ответственность на отношения заказчика (потребителя) и дизайнера.

Особое внимание в организации проектной деятельности студентов-дизайнеров должно быть обращено на разработку будущего образа дизайн-продукта и его концептуальное оформление. Здесь пересекаются высота полета воображения студента и его способность к абстрагированию, теоретическому обоснованию своего замысла и его композиционному оформлению. Как подчеркивает Т.Ю. Быстрова, «Чем более дисгармоничным становится предметный мир человека XXI века, в особенности горожанина, тем актуальнее звучит вопрос концептуального проектирования, предполагающего высокую степень осмысленности (и зачастую – целесообразности) создаваемой формы и ее предметно-пространственного окружения. Объекты концептуального дизайна видятся в этой связи не столько более дорогостоящими или «заумными», сколько отвечающими конкретным запросам – человека, места, коммуникативного или маркетингового проекта и т.п. При этом нужно изначально понимать разницу мышления теоретиков и практиков. Для первых концепция – основание и стержень формирования последующего развернутого текста или речевого высказывания. Для вторых – основа формообразования, происходящего уже не в идеальной сфере, а в реальности. Таким образом, архитектор или дизайнер работает как бы в двух «мирах» – идеальном-духовном и материально-предметном: концепция воплощается в адекватной ей материальной форме, тогда как теоретик не покидает пространства мысли» [3, с.82].

Концепция дизайн-проекта обеспечивает единство проектного замысла и путей его реализации, логическую связь подбираемых автором элементов ее оформления или реализации; концепция не только выражает в концентрированной форме идею (конкретизирует идеологические, ценностные, мировоззренческие установки дизайнера), но и определяет релевантные области применения основной идеи проекта; концепция может определять этапы реализации проекта; концепция – оригинальна, потому что она является продуктом авторской деятельности; концепция способна быть гибкой, разви-

ваться, видоизменяться; на концепцию формообразования в дизайне влияет не только парадигма мышления на данном этапе (внешние факторы), но и бессознательное, не осознаваемое автором (внутренние факторы); концепция, даже будучи авторской, подразумевает наличие связи с общетеоретическими или общедисциплинарными установками; наличие концепции свидетельствует о более высоком уровне авторского самосознания; концепция обусловлена парадигмой мышления и поэтому включает в себя ценностные и мировоззренческие установки; для достижения большей ясности выражения концепция может быть преподнесена с использованием метафор, образов, аналогов и т.п. – это и есть точка «перетекания» термина в плоскость дизайна и других проектных практик [3, с.77-78].

Большинство авторов рассматривают проектную деятельность как момент перехода от мировоззренческого к творческому уровню мышления, интеллектуального поиска средств выражения авторской идеи, выбора формы и способов воплощения творческого замысла дизайнером: «Концепция формообразования требует своего «перевода» в практический, предметно-оформленный план, поэтому сопровождается эскизами, прорисовками и т. п. Они – лишь средства выражения и оформления концепции, с которыми ее нельзя отождествлять. Наиболее активно используемыми являются сегодня концепции, связанные с идеями здорового образа жизни, экологии, снижения энерго- и ресурсопотребления, толерантности и полицентричности культуры, активного взаимодействия людей различных возрастов, социальных групп и т.п.» [3, с.79].

В ходе выполнения проекта одним из важнейших способов проверки готовности дизайнера к самостоятельной проектной деятельности является такой вид учебных упражнений, которому в равной мере свойственны как признаки проектного эскиза, так и особенности упражнений развивающих творческие способности учащихся, – клаузура. Клаузура обеспечивает развитие воображения, образного мышления, фантазии, композиционных способностей, навыков яркого отражения творческих замыслов в графике и макете. Начиная с XVI в. клаузурой называются короткие, продолжительностью от 2 до 6 часов творческие задания, широко распространенные в архитектурных, дизайнерских, художественных школах. В первых Академиях архитектуры и искусства объединялись несколько факультетов, на которых обучались архитекторы, художники, фортификаторы, инженеры, скульпторы. Конечно, по каждой из названных творческих профессий читались специальные курсы и проводились практические занятия, обучение рисунку, черчению, живописи, скульптуре осу-

ществлялось по общей программе. Специализация в обучении студентов заключалась в том, что по мере приобретения навыков рисунка и черчения каждый учащийся получал персональные задания и, кроме того, участвовал в работе над проектными заказами своего профессора. В таких проектных мастерских царил дух товарищества и взаимопомощи, студенты старших и младших курсов совместно работали над чертежами, эскизами, шаблонами разрабатываемых деталей, копиями чертежей мастеров дизайна и архитектуры.

В общей массе студентов профессору было сложно определить долю участия каждого ученика в общей работе над проектными композициями, ибо сильные помогали слабым, трудолюбивые восполняли своим рвением нерадивость лентяев. В конце семестра возникала настоятельная необходимость проверки истинных границ знаний и умения каждого студента. В этих условиях и родилась эффективная форма проверки художественных навыков учащихся в процессе исполнения самостоятельных заданий по графике, композиции, черчению и т.д. Каждого студента запирали в отдельной аудитории на замок (замок по-итальянски «kious») и предоставляли возможность в одиночку решить поставленную задачу [7, с.132]. В американских архитектурных и дизайнерских школах аналогичные упражнения носят название «шарабан». Состояние учащегося, исполняющего самостоятельное творческое задание, сравнивается с положением одинокого возницы, управляющего небольшим одноконным экипажем. От умения управлять лошадью и рассчитывать оптимальный темп движения зависит конечный успех путешествия. После 4-6 часов самостоятельной работы студент представлял итог своих творческих исканий в виде «клаузуры» – графической или проектной композиции. Позднее клаузуры проводились в больших аудиториях, где проверялись способности большой группы студентов. Работа исполнялась под неусыпным наблюдением специальных служителей академии, которые следили за тем, чтобы студенты работали самостоятельно без помощи товарищей. Клаузуры стали общепризнанной формой проверки творческих способностей учащихся в академических школах не только Италии, но и Франции, Германии, Англии, Швеции.

Опыт отечественного дизайн-образования убеждает в том, что традиции академического образования восходят к опыту европейской художественной школы. В начале XX века в Советской России активно распространяются новаторские идеи и веяния, обращенные к творческим поискам в архитектурном формообразовании, в поиске выразительных средств дизайна интерьеров общественных зданий, открываются новые прогрессивные

учебные заведения, архитектурные и дизайнерские школы. Во ВХУТЕМАСе и ВХУТЕИНе клаузуры использовались в различных по своей направленности контекстах программ профессоров архитектурного отделения И. Жолтовского, А. Щусева, Н. Ладовского, В. Кринского, А.Веснина, М. Гинзбурга, П. Голосова, К. Мельникова и др. Также активно использовали клаузурные упражнения ведущие педагоги Баухауза, причем каждый из них вкладывал в эти упражнения свой смысл, ставил перед учащимися свои конкретные цели. Особенно широкую известность приобрели упражнения из курсов ведущих профессоров БАУХАУЗа (Моголь Надь, Йоханнес Иттен, Йохан Альбертс, Ганнес Майер). Показательно, что все без исключения мастера архитектуры, дизайна и педагоги находили новые варианты клазурных упражнений, вкладывали в эту форму занятий разный смысл, требовали разнообразных приемов исполнения.

Особенности исполнения клаузуры требуют соблюдения целого ряда правил, как всеобщих для всех разновидностей клаузуры, так и специфичных для отдельных видов клазурных упражнений:

- формат бумажного листа, на котором исполняется клаузура, согласовать с целями клазурного задания и временем его исполнения;

- технику графического исполнения клаузуры избирать в зависимости от целей клаузуры, времени ее исполнения и формата бумаги. Чем меньше времени отпущено на работу, тем проще и эффективнее должны быть технические приемы графики («сухая» техника – уголь, пастель, толстый грифель, сангина и «мокра техника» – фломастеры с толстым фетром или, если это возможно, коллаж из цветной бумаги с тыльной клеящей стороной. Можно использовать тушь, акварельные краски, гуашь (ограниченно). Возможна смешанная техника);

- методику работы над клаузурой согласовать со временем ее исполнения. Помнить, что на эскизирование целесообразно тратить не более 25-30% всего лимита времени, отпущенного на исполнение клаузуры. Остальное время целесообразно использовать для технического исполнения графической композиции.

Клаузура как способ организации проектной деятельности студентов и сегодня активно используется в профессиональной подготовке студентов-дизайнеров. В частности, в подготовке студентов Курского политехнического колледжа используются клаузуры на темы «Стилизация природных форм», «Эмоции человека», «Состояния природы»; «Афиша к спектаклю»; «Охрана памятников», «Экология», «Вредные привычки» и т.д. Как правило, каждая клаузура является форзаданием к большой учебной работе. Каждое задание исполняется

студентом по воображению, без предварительного эскизирования, ибо тема выдаётся в начале клаузуры и студенты не могут подготовиться к работе заранее. Специфика графики клаузуры объясняется коротким сроком ее исполнения, что требует применения простых и эффективных приемов графики. Клаузурная графика вызывает необходимость ревидии ранее приобретенных профессиональных знаний, умений и навыков, требует исполнения проектных и творческих задач в кратчайшие сроки с отображением самых существенных сторон заданной темы. Опыт такой работы приобретается исключительно в процессе многократного исполнения клаузур, постоянных упражнений в рисунке и проектном эскизировании.

В ходе работы над большим учебным заданием «Декоративное панно в интерьере» студентам предлагалось выполнить три формальные композиции на темы: «Город будущего», «Медицина» и «Техника». Эти задания преследовали конкретную цель – развитие навыков логического выделения существенных свойств и признаков из содержательного объёма общих понятий, их перевода на язык формальной композиции с последующим визуальным выражением с помощью художественно-композиционных средств. Выполнение заданий предполагало детальный анализ студентами содержания понятий «город будущего», «медицина» и «техника», выделение наиболее существенных их свойств и признаков, а также определение принципов разработки проекта, организации и систематизации рабочих понятий по следующим позициям: качественная природа, степень сложности, метрический и пространственный масштаб, объёмно-пространственная структура, пластические и цвето-фактурные характеристики. После этого определялись необходимые формально-композиционные и художественно-образные средства для их комплексного визуального выражения.

Опыт показывает, что студенты хорошо понимают огромную степень важности этих «малогабаритных» творческих заданий, их роль в их профессиональном развитии, но на младших курсах берутся за их исполнение с большой робостью и опасением, – их страшит возможность получить невыразительные, «вялые» работы. В этом случае задача преподавателя состоит в том, чтобы психологически раскрепостить будущих дизайнеров, «позволить им больше», чем при исполнении долгосрочной учебной работы, направить их творческий потенциал на усиленный мозговой штурм, на генерацию ярких дизайнерских идей и на смелое, выразительное художественное воплощение задуманного, побудить смелому высказыванию и оформлению собственной идеи, к практическому действию. На этом этапе особенно важна психологическая поддержка

студента, эмоциональное раскрепощение, снятие в нем внутреннего психологического «зажима», пробуждение ощущения творческой свободы и полета воображения. Обеспечение этих психологических условий способно принести желаемый педагогический эффект: получить достойные творческие работы, которые одновременно способны чётко показать истинные границы знаний, умений и навыков каждого студента – его компетенций, профессионально решать поставленные творческие задачи.

Конечно, проектная деятельность студентов не сводится только к клаузуре, – арсенал возможных вариантов проектов значительно шире и предполагает постепенное углубление их профессионального опыта, освоение всего комплекса профессионально-личностных качеств дизайнера. Но при этом клаузура остается проверенным и апробированным многовековой академической практикой образовательным средством, позволяющим решать задачи подготовки компетентных, социально ориентированных, профессионально грамотных дизайнеров, понимающих меру своей ответственности за облик мира, в котором им предстоит жить.

Список литературы

1. Барышева В.Е. Актуальные вопросы дипломного проектирования в современных условиях // Дизайн и дизайн-образование в поликультурном пространстве современности: Мат-лы междунар. научно-практ. конф. / под ред. А.П. Бредихина. Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2010. С.75-79.
2. Бредихин А.П. Современное состояние дизайна и дизайн-образования в России: проблемы, тенденции, перспективы развития // Дизайн и дизайн-образование в поликультурном пространстве современности: Мат-лы междунар. научно-практ. конф. / под ред. А.П. Бредихина. Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2010. С.8-14.
3. Быстрова Т.Ю. Философия дизайна: учеб.-метод. пособие. 2-е изд., перераб. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 128 с.
4. Илющенко В.Л. Активизация композиционного мышления студентов художественно-графических факультетов на занятиях по рисунку портрета: Дисс. ...к.п.н. М., 2000.
5. Кибрик Е.А. Объективные законы композиции в изобразительном искусстве // Вопросы философии. 1966. №10. С. 103–113.
6. Кларк П., Фриман Д. Дизайн. М.: АСТ: Астрель, 2003. 144 с.
7. Курьерова Г.Г. Феномен дизайн-образования в Италии // Подготовка дизайнеров за рубежом. М., 1986.
8. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 г. // Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. М., 1956. С. 517.
9. Мосорова Н.Н. Философия дизайна: Социально-антропологические проблемы. Автореф. дис. ...д.ф.н. Екатеринбург: УрГУ, 2001. 36 с.
10. Ньюарк К. Что такое графический дизайн? / пер. с англ. И.В. Павловой. М.: АСТ: Астрель, 2005.

11. Ростовцев Н.Н. и др. Рисунок, живопись, композиция: Хрестоматия. Уч. пособие для студентов ХГФ пед. институтов. М.: Просвещение, 1989. 207с.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 072500 Дизайн (квалификация (степень) "бакалавр") // http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm780-1.pdf (дата обращения: 30.10.2016).

13. Фильчакова Ю.А. Воспитание искусством (Развитие проектной культуры у подростков) // Внешкольник. 2000. №7-8. С.12-16.

14. Чернышев О.В. Формальная композиция. Творческий практикум. – Мн.: Харвест, 1999. 312 с.

15. Шорохов Е.В. Основы композиции: Учеб. для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1986. 207с.

16. Competency-based Vocational Education: Is This The Answer? by Anthony Watson. Faculty of Adult Education, University of Technology, Sydney, NSW, Australia. // The Vocational Aspect of Education. Volume 42. (April 1991). No. 114, pp. 133-145.

17. Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observation A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler. Editors: Enders, J., Fulton, Oliver (Eds.). // <http://www.springer.com/la/book/9783319417110> (date of access: October 30, 2016).

18. Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., Baumert, J. (2012). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. Journal of Teacher Education, XX(X) 1-17.

19. Structures and functions of Competency-based Education and Training (CBET): a comparative perspective // [https://www.giz.de/akademie/de/downloads/Lehrbrief_14_-_Competency-based_Education_and_Training_\(CBET\).pdf](https://www.giz.de/akademie/de/downloads/Lehrbrief_14_-_Competency-based_Education_and_Training_(CBET).pdf) (date of access: October 30, 2016).

20. Stronge, H.J., Ward, T.J., Grant, L., W. (2011). What Makes Good Teachers Good? A Cross-Case Analysis of the Connection Between Teacher Effectiveness and Student Achievement. Journal of Teacher Education 62(4), 339-355.

References

1. Baryshev V.E. Topical issues of diploma projects in modern conditions // Design and Design Education in a modern multicultural space: Materials of Intern. Scientific-practical conference / Ed. A.P. Bredikhin. Voronezh: Publishing house of Kursk State University Press, 2010. Pp.75-79.

2. Bredikhin A.P. The current state of design and design education in Russia: problems, trends, prospects // Design and Design Education in Multicultural space in the present: Materials of Intern. Scientific-practical conference / Ed. A.P. Bredikhin. Voronezh: Publishing house of Kursk State University Press, 2010. Pp. 8-14.

3. Bystrov T. Yu's design philosophy. Yekaterinburg: Publishing House of the Ural University, 2015. 128 p.

4. Pyushchenko V.L. Activation of composite thinking of students of art-graphic faculties at the lessons on drawing portraits: Diss. ... PH.D. M., 2000.

5. Kibrik E.A. The objective laws of composition in the visual arts // The issues of philosophy. 1966. №10. Pp.103-113.

6. Clark P., Freeman D. Design. M.: AST: Astrel, 2003. 144 p.

7. Kurerova G.G. The phenomenon of design education in Italy // Prepare designers abroad. M., 1986.

8. Marx K. Economic and Philosophical Manuscripts in 1844 // K. Marx and F. Engels From early works. M., 1956. Pp.517-611.

9. Mosorova N.N. Design Philosophy: Socio-anthropological problem. Synopsis. Dis. ... PH.D. Yekaterinburg, the Ural State University, 2001. 36 p.

10. Newark K. What is graphic design? / Transl. from Engl. By I.V. Pavlov. M.: AST: Astrel, 2005.

11. Rostovtsev N.N. et al. Drawing, painting, composition. Reader. Textbook for students of art-graphic faculties of pedagogical institutes. M.: Education, 1989. 207 pp.

12. The Federal state educational standard of higher education in Specialty 072500 Design (qualification (degree) "Bachelor") // http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm780-1.pdf (date of access: October 30, 2016).

13. Filchakova Y.A. Art Education (development of design culture in adolescents) // Vneshkolnik. 2000. №7-8. Pp.12-16.

14. Chernyshev O.V. The formal composition. Creative workshop. Mn.: Harvest, 1999. 312 p.

15. Shorokhov E.V. Basics of composition: A manual for students of art-graphic faculties of pedagogical institutes. 2nd edition, revised and enlarged. M.: Education, 1986. 207 pp., Illustrations.

16. Competency-based Vocational Education: Is This The Answer? by Anthony Watson. Faculty of Adult Education, University of Technology, Sydney, NSW, Australia. // The Vocational Aspect of Education. Volume 42. (April 1991). No. 114. Pp. 133-145.

17. Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observation A Festschrift in Honour of Ulrich Teichler. Editors: Enders, J., Fulton, Oliver (Eds.). // <http://www.springer.com/la/book/9783319417110> (date of access: October 30, 2016).

18. Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., Baumert, J. (2012). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural Differences in Teacher Education. Journal of Teacher Education, XX(X) 1-17.

19. Structures and functions of Competency-based Education and Training (CBET): a comparative perspective // [https://www.giz.de/akademie/de/downloads/Lehrbrief_14_-_Competency-based_Education_and_Training_\(CBET\).pdf](https://www.giz.de/akademie/de/downloads/Lehrbrief_14_-_Competency-based_Education_and_Training_(CBET).pdf) (date of access: October 30, 2016).

20. Stronge, H.J., Ward, T.J., Grant, L., W. (2011). What Makes Good Teachers Good? A Cross-Case Analysis of the Connection Between Teacher Effectiveness and Student Achievement. Journal of Teacher Education 62(4). Pp.339-355.

Данные автора:

Репринцев Михаил Александрович, аспирант кафедры художественного образования и истории искусств

About the author:

Reprintsev Mikhail Aleksandrovich, Graduate Student, Department of Art Education and Art History

УДК 371

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-4-48-52

Смирнов Д.В.
Сяба М.В.

**ДИАГНОСТИКА НАЦИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ**

Российский государственный университет туризма и сервиса, ул. Макаренко, д. 5/16, офис 105а, г. Москва, 105062, Россия; E-mail: voinakov@list.ru; madutk_prezident@mail.ru
Белгородский институт развития образования, ул. Студенческая, д. 14, г. Белгород, 308007, Россия;
E-mail: s2015mv@yandex.ru

Аннотация

Раскрываются особенности национальной самоидентификации в подростковом возрасте у обучающихся организаций дополнительного образования детей. Анализируются и характеризуются особенности и основные составляющие национальной самоидентификации. Показана роль влияния различных сфер жизни общества (национально-исторической, политико-культурной) на процессы самоидентификации. Установлено, что в содержание национальной идентичности входят национальные традиции, особенности национальной культуры, обычаи и нравственные императивы. Полученные данные могут быть использованы педагогами при разработке авторских рабочих программ в организациях дополнительного образования детей, при проведении промежуточной или итоговой аттестации по программам туристско-краеведческой направленности.

Ключевые слова: диагностика, нация, самоидентификация, патриотизм, гражданство, национальность, дополнительное образование детей.

Smirnov D.V.
Syaba M.V.

**DIAGNOSTICS OF NATIONAL SELF-IDENTIFICATION
OF STUDENTS LEARNING IN THE ORGANIZATIONS OF ADVANCED
EDUCATION SPECIALIZED IN TOURISM AND LOCAL HISTORY**

Russian State University of Tourism and Service, Office 105a, 5/16 Makarenko St., Moscow, 105062, Russia;
E-mail: Voinakov@list.ru ; madutk_prezident@mail.ru
Belgorod Institute of Education Development, 14 Studencheskaya St.,
Belgorod, 308007, Russia; E-mail: s2015mv@yandex.ru

Abstract

The article reveals some peculiarities of national identity of adolescent students studying in organizations of children's additional education. The authors analyze and characterize the features and main components of the national identity. The article demonstrates the role of the influence of various spheres of society (national historical, political and cultural) on the process of self-identification. It was found that the content of the national identity includes national traditions and characteristics of the national culture, customs and moral imperatives. The results of the research can be used by teachers in the development of their work-programmes in organizations of additional children's education during the interim or final certification program of tourist and local lore orientation.

Keywords: diagnostics; the nation; identity; patriotism; citizenship; nationality; additional children's education.

Самоидентификация является одним из ключевых элементов развития личности подростков. Основой формирования идентичности выступает нравственность, патриотизм и патриотическое воспитание в организациях общего и дополнительного образования. Педагогам необходимо сформировать позитивную самоидентификацию у обучающихся средствами туристско-краеведческой работы.

Введение. Проблема нравственно-патриотического воспитания в нашей стране решается на государственном уровне, за последние годы в России были предприняты значительные усилия по укреплению и развитию системы патриотического воспитания граждан Российской Федерации. В 2001 - 2015 годах реализованы 3 государственные программы патриотического воспитания. Патриотическое воспитание пред-

ставляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [4].

На гребне социального перелома, сопровождающегося духовно-нравственным, социально-экономическим, демографическим кризисом, деструктивными тенденциями в обществе (резкая социальная поляризация, национализм, религиозный экстремизм и др.) особую роль в принятии подростком нравственно-патриотических ценностей призваны сыграть организации дополнительного образования детей.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» подчеркнута значимость дополнительного образования как вида образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании [12].

В дополнительном образовании детей познавательная активность личности выходит за рамки собственно образовательного пространства в социокультурную среду самых разнообразных социальных практик. Становясь членами высоко мотивированных детско-взрослых образовательных сообществ (неформальных объединений), дети, подростки и юноши получают широкий социальный опыт конструктивного взаимодействия и продуктивной деятельности, более того в разнообразных формах туристско-краеведческой деятельности – самодеятельности. В этих условиях дополнительное образование осознается не как подготовка к жизни или освоение основ профессии, а становится основой непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования человека как субъекта культуры и деятельности [5].

Основная часть. Подростковый и юношеский возраст – период осознанного взросления, который в настоящее время активно исследуется с точки зрения кризиса идентичности, становления и развития различных видов идентичности [10, с.55]. Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию, – это самопознание, самовыражение и самоутверждение [7, с.68]. В этом возрастном периоде происходят важнейшие психосоматические изменения, личность становится более восприимчива к педагогическим воздействиям внешней среды, поэтому у педагогов и родителей есть возможность заложить основы нравственности

и духовности, патриотизма на основе ярких эмоциональных сопереживаний в процессе включения в активную деятельность как формы патриотического воспитания, и, осознания содержания значений терминов «патриот», «Отечество», «Родина», «честь». При этом важно учитывать персонализированность процесса самоидентификации у каждого подростка. Под самоидентификацией может пониматься процесс формирования человеком представления о себе самом как о самостождественной, цельной и уникальной личности [2, с.38].

Национальная самоидентичность может быть сформирована в системе дополнительного образования за счет использования средств туристско-краеведческой деятельности: походов, поисковых экспедиций, экскурсий, краеведческих олимпиад, конкурсов и пр.

В тоже время национальную самоидентичность невозможно рассматривать без гражданской (российской) идентичности – свободного отождествления человека с российской нацией (народом); включенность человека в общественную, культурную жизнь страны, осознание себя россиянином; ощущение причастности к прошлому, настоящему и будущему российской нации [6, с.45].

Цель исследования – определить основные структурные компоненты национальной самоидентификации обучающихся организации дополнительного образования туристско-краеведческой направленности.

Объекты и методы исследования. В исследовании принимали участие 50 обучающихся ГАУ ДО «Белгородский областной Центр детского и юношеского туризма и экскурсий» в возрасте от 13 до 17 лет. В качестве диагностической процедуры была использована авторская диагностика, состоящая из 15 вопросов, направленных на выявление национальной самоидентификации обучающихся.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате анкетирования подросткам были даны варианты трактовки термина «нация» и им следовало определить: из чего состоит эта «исторически сложившаяся часть человечества». Респонденты могли выбрать несколько вариантов или добавить свой. По результатам обработки анкет, было установлено, что 88% опрошенных считают, что в основе объединения нации лежит, прежде всего, культура, на втором месте – языковая принадлежность, также респонденты указали общность территории и экономической жизни. Нельзя не согласиться с их мнением, ведь, по сути, нация – это исторически сложившаяся устойчивая общность людей, образующаяся в процессе формирования общности их территории, экономических связей, литературного языка, особенностей культуры и духовного облика [8].

В Стратегии национальной безопасности России определяется государственная позиция на то, что в нашей стране возрождаются традиционные российские духовно-нравственные ценности и происходит консолидация гражданского общества вокруг общих ценностей, формирующих фундамент государственности, таких как свобода и независимость России, гуманизм, межнациональный мир и согласие, единство культур многонационального народа Российской Федерации, уважение семейных и конфессиональных традиций, патриотизм [11]. Наиболее ярким проявлением национальных особенностей являются национальные праздники и семейные традиции. По результатам проведенного нами исследования установлено, что самыми важными праздниками обучающиеся объединений туристско-краеведческой направленности считают Рождество Христово (68%), День России (60%), Новый год (28%), День семьи, любви и верности (24%), Масленицу (24%). Так же белгородские подростки выделяют такие праздники как День рождения, день освобождения города Белгорода, Пасха, День народного единства, день Победы, день Святого Валентина, день защитника Отечества и день защиты детей.

В тоже время при организации нравственно-патриотического воспитания необходимо учитывать, что на ребенка значимое влияние оказывает социокультурная среда его семьи и те традиции, которые в ней существуют. Нашим исследованием установлено что, к сожалению, у 8% опрошенных подростков семейные традиции отсутствуют. Большинство подростков - респондентов выделили празднование Нового года и традицию наряжать елку (48%), по их мнению, это прекрасная возможность собраться за одним столом всю семью. Подросткам нравятся совместные выходы в кино и походы на природу, а также традиция готовить блины на Масленицу. Важность таких традиций как совместное участие с родителями в патриотических праздниках, возложении цветов к обелискам и памятникам отметили только 8% опрошенных.

На вопрос «Считаете ли Вы себя патриотами России?» практически все воспитанники (90%) ответили «да», нет – 6%, не совсем – 4%.

По мнению респондентов, патриот – это человек, который любит свою родину, страну, край, семью и гордится ими (72%). Также подростки считают, чтобы быть патриотом нужно любить народ, «быть проникнутым патриотизмом», быть верным своей стране, чтить память о героях, заботиться об историческом наследии и памятниках, любить и знать историю своей страны, а, по мнению двух подростков, патриот – это тот, кто готов отдать жизнь за свою страну. При этом 8%

школьников не смогли дать ответ на вопрос «Кто такой патриот?».

Патриотическая направленность в организациях дополнительного образования детей должна выражаться в положительном отношении личности к духовно-нравственным ценностям гражданского общества и идеалам, а также в самосознании себя как субъекта активной деятельности по реализации интересов, желаний и убеждений на благо России [9, с.3]. Такая активная деятельность может быть реализована через участие в различных патриотических мероприятиях и акциях. На вопрос: «В каких патриотических мероприятиях Вы принимали участие?». 32% респондентов - школьников, ответили что, принимали участие в акции «Бессмертный полк», остальные участвовали в единичных акциях, таких как возложение цветов в честь дня Победы, митингах, благотворительных акциях. К сожалению, так как эти акции носили эпизодический характер, 20% респондентов отметили что, в таких мероприятиях не принимали участия, хотя считают себя патриотами, но не испытывают желания и необходимости в активной деятельности патриотической направленности.

Как истинные патриоты 76% респондентов ответили что, не хотят уезжать на постоянное место жительства в другую страну, при этом отдыхать предпочитают в разных странах мира. Подростки констатировали что, не хотят уезжать из России, так как им нравится «моя страна» и не хочется покидать «семью и родной дом». Однако, 24% подростков испытывают желание уехать на постоянное место жительства из родной страны, они обосновывают это тем, что в других странах «выше зарплата», «там дешевле», «любят путешествовать», «для занятий спортом», «хочется новенького».

С 2014 года в Российской Федерации реализуется Федеральная целевая программа «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России», одним из конечных результатов которой намечено повышение уровня толерантного отношения к представителям другой национальности [3]. В ходе нашего исследования респондентам было предложено ответить на вопрос: «Как вы относитесь к представителям других наций?». 12% опрошенных подростков высказались что, относятся нейтрально к представителям других наций, 88% - «хорошо». Подростки подчеркивали в своих ответах, что «все люди одинаковые», «я отношусь к ним так же, как и к представителям своей национальности», «адекватно», «я не испытываю к ним чувств отвращения», «толерантно и уважительно». Такой позитивный настрой, по нашему мнению, связан, прежде всего, с тем, что Белгородская область является приграничным регионом

России. Всего в 80 километрах от Белгорода находится город Харьков и многие белгородцы имеют друзей и родственников на Украине. Это подтверждается и результатами проведенного анкетирования. На вопрос: «Оказывает ли влияние на культуру и национальные традиции близость Белгородчины к Украине? В чем это выражается?». 32% подростков ответили, что никакого влияния не происходит, они аргументируют это тем, что «наши традиции не сгубить», «Украина была нам близкой страной». В то время, как большинство опрошиваемых отметили, что «Белгородчину и Украину связывает одна история на двоих», происходит «слияние культурных традиций», «от Украины нам досталась манера и особенности вышивки и другой творческой деятельности», так же подростки не отрицают «схожесть языка», которая проявляется в особенностях речи («мы говорим «гэ» и «шо», слово «тремпель», «неправильно ставим ударения» и др.).

Российская идентичность – это свободное отождествление человека с российской нацией (народом); включенность человека в общественную, культурную жизнь страны, осознание себя россиянином; ощущение причастности к прошлому, настоящему и будущему российской нации [1, с. 24]. Ними установлено, что для современных подростков Белгородчины важна их национальность (88% - респондентов). Но в тоже время они не до конца осознают сущность значение терминов «национальность» и «гражданство». Так, 36% опрошенных подростков считают эти термины одним и тем же понятием, по их мнению «национальность» более привычное нам понятие.

Важными символами национальной самоидентификации, по мнению респондентов, являются флаг - «полотнище с главными цветами страны», ведь «он красивый и его все видят»; гимн - потому что это «хвалебная и главная песня России», «он величественно звучит», «при его звучании чувствуешь гордость за страну»; а так же герб - «потому что это знак мужества и он символизирует прошлое нашей страны».

Сохранение национальной самоидентичности невозможно без памяти о прошлом. Подростки считают значимыми событиями нашей истории, которые не следует забывать: это мировые войны, в частности события Великой Отечественной войны.

Самыми сложными для подростков были ответы на вопросы, связанные с термином «национальная самоидентичность». Так, на вопрос «Что Вы понимаете под национальной идентичностью?». 38% респондентов не смогли ответить на вопрос, 24% - считают национальность, 22% - принадлежность к определенной нации, 10% - гражданство. В тоже время для подростков национальная самоидентичность - это «любовь и ува-

жение к своей культуре и осознание её особенностей»; «знание и соблюдение традиций и обычаев», а также «внешняя схожесть».

Трудности у 44% подростков вызвало и определение составляющих понятия национальной самоидентичности. По мнению респондентов, национальная самоидентичность состоит из национальной культуры, обычаев, верований, нравственных законов, языка, культуры, традиций и мифов. Из этого следует - подростки не до конца понимают структуру национальной идентичности, не осознают ее сущностную основу.

Заключение. Таким образом, мы пришли к выводу о том что, диагностика, апробированная в ГАУ ДО «Белгородский областной Центр детского и юношеского туризма и экскурсий», позволила нам выявить структурные компоненты национальной самоидентификации обучающихся и показала основные сложности формирования знанцевой составляющей данного термина у обучающихся подросткового возраста. Были выявлены важные лично значимые для обучающихся, национальные праздники и семейные традиции. Подростки попытались раскрыть содержательное значение терминов «нация», «национальность», «национальная самоидентичность». Установлено что, обучающиеся на этапе становления личности (подростковый возраст) считают себя патриотами, но в тоже время у них не сформирована активная жизненной позиции, отсутствует или имеется, но не значительный опыт (проявления личного отношения) участия в мероприятиях патриотической направленности. Подростки испытывают сложности в формулировании содержания терминов «гражданство» и «национальность». Полученные данные необходимо учитывать при разработке модифицированных и авторских программ дополнительного образования туристско-краеведческой направленности. Педагоги могут использовать полученные результаты для диагностики знаний обучающихся в организациях дополнительного образования, во внеклассной деятельности и на классных часах, а так же разрабатывать на ее основе свой диагностический блок для проведения промежуточной или итоговой аттестации по программам туристско-краеведческой направленности.

Список литературы

1. Григорьев Д.В. Формирование российской идентичности школьников: потенциал воспитательного пространства // Воспитательная работа в школе. 2015. №9. С. 24-29.
2. Лысак И.В. Особенности самоидентификации человека в условиях современного общества // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2008. № 6. С. 37-42.

3. Постановление Правительства РФ от 20.08.2013 N 718 (ред. от 25.05.2016) "О федеральной целевой программе «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014 - 2020 годы)». URL:

<http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=199358#0> (дата обращения: 10.09.2016).

4. Постановление Правительства РФ от 30.12.2015 N 1493 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы». URL:

<http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=192149#0> (дата обращения 09.10.2016).

5. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 N 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей». URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=168200&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.2399682360088926#0> (дата обращения 09.10.2016).

6. Регинская Л. Идентичность как результат гражданско-патриотического воспитания: условия и способы достижения // Воспитательная работа в школе. 2016. № 2-3. С. 45-48.

7. Толбатова Е.В. Психолого-педагогические особенности организации учебной деятельности школьников подросткового возраста // Научный результат. 2015. № 1. С. 67-74.

8. Толковый словарь Ожегова. URL: <http://slovari.299.ru/word.php?id=17956&sl=oj> (дата обращения 09.10.2016).

9. Сяба М.В. Формирование патриотической направленности подростков средствами туристско-краеведческой работы в системе дополнительного образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2012. 24 с.

10. Шакурова М.В. Российская гражданская идентичность как личностный результат образования // Классный руководитель. 2014. № 1. С.44-58.

11. Указ Президента РФ от 31.12.2015 N 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=191669#0> (дата обращения 09.10.2016).

12. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2016). URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=201339#0> (дата обращения 09.10.2016).

References

1. Grigoriev D.V. Formation of the Russian school of identity: the potential of educational space // Educational work in a school. 2015. №9. Pp. 24-29.

2. Lisak I.V. Features of human identity in the conditions of modern society // Humanitarian and socio-economic sciences. 2008. № 6. Pp. 37-42.

3. The RF Government Decree of 20.08.2013 N 718 (as amended on 25.05.2016.) "On the federal target program" Strengthening the unity of the Russian nation and ethno-cultural development of the peoples of Russia (2014 - 2020) » URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=199358#0> (date of access: September 10, 2016).

4. Resolution of the RF Government of 30.12.2015 N 1493 "On the state program" Patriotic Education of Citizens of the Russian Federation for 2016 - 2020 years." URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=192149#0> (date of access: October 9, 2016).

5. The RF Government Decree of 04.09.2014 N 1726-r "On approval of the Concept of development of additional education of children." URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=168200&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.2399682360088926#0> (date of access: October 9, 2016).

6. Reginskaya L.A. Identity as a result of civil and patriotic education: conditions and ways of its achievement // Educational work in a school. 2016. № 2-3. Pp. 45-48.

7. Tolbatova E.V. Psychological and pedagogical methods of arranging educational activities of school-children // research Result. 2015. №1. Pp. 67-74.

8. Explanatory Dictionary by Ozhegov. URL: <http://slovari.299.ru/word.php?id=17956&sl=oj> (date of access: October 9, 2016).

9. Syaba M.V. Formation of patriotic teenagers by means of tourist and local history work in the system of supplementary education: Author. Dis. Cand. ped. Sciences. Belgorod, 2012. 24 p.

10. M.V. Shakurov Russian civil identity as a result of the formation of the personality // The class teacher. 2014. № 1. Pp.44-58.

11. The Presidential Decree of 31.12.2015 N 683 «On the Russian Federation's national security strategy». URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=191669#0> (date of access: October 9, 2016).

12. The Federal Law of 29.12.2012 N 273-FZ (ed. From 03.07.2016) "On Education in the Russian Federation" (rev. And ext., Joined. In force from 01.09.2016). URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=201339#0> (date of access: October 9, 2016).

Данные авторов:

Смирнов Дмитрий Витальевич, профессор кафедры физического воспитания и безопасной жизнедеятельности, доктор педагогических наук, доцент, президент Международной общественной организации «Международная академия детско-юношеского туризма и краеведения имени А.А. Остапца-Свешникова», ведущий научный сотрудник Центра управления инновационными проектами Института стратегии развития образования Российской академии образования

Сяба Мария Викторовна, доцент кафедры теории и методики воспитания и дополнительного образования, кандидат педагогических наук

About the authors:

Smirnov Dmitriy Vitalievich, Professor, Department of Physical Education and Safe Life, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, President of the International Public Organization "International Academy of Youth Tourism and Local History Named after A. Ostapets-Sveshnikov, Lead Researcher at the Center for Administration of Innovative Projects of the Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education

Syaba Mariya Viktorovna, Assistant Professor, Department of Theory and Methodology of Education and Further Education, PhD in Pedagogical Sciences

УДК 37.013.42 (075.8)

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-4-53-62

Сухоруков И.С.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕСТВА В КОНТЕКСТЕ СТАНОВЛЕНИЯ В РОССИИ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Курский государственный университет, ул. Радищева, д. 33,
г. Курск, 305000, Россия; E-mail: idmentium@mail.ru

Аннотация

Автор обращается к анализу проблемы влияния различных институтов социального воспитания в формировании этнокультурной идентичности школьников, размышляет о сложностях и противоречиях этого процесса в контексте становления в России гражданского общества. Опираясь на классические представления и феномене этнокультурной идентичности личности, автор выделяет важнейшие компоненты в структуре этого интегративного качества, показатели, критерии и уровни его сформированности, акцентирует внимание на существующих подходах и способах диагностики эффективности этого процесса. Автор приводит результаты собственных эмпирических исследований, иллюстрирующих осложнение процессов инкультурации молодежи, формирования ее этнокультурной идентичности в современном полиэтничном мире. Опираясь на полученные статистические данные, автор говорит о наличии устойчивой тенденции нарастания ксенофобии, экстремизма, националистических настроений в подростково-молодежной среде. Особое внимание автор уделяет мерам по обеспечению продуктивной социализации подростков и юношей. Среди этих мер – укрепление института семьи и брака, пропаганда здорового образа жизни, формирование в общественном сознании культа семьи и семьянина; интенсификация и обеспечение условий для продуктивности межпоколенного взаимодействия, естественной ретрансляции совокупного социокультурного опыта этноса; ретрансляция подлинной национальной культуры и национальной истории, ее героизация, акцент на «вечных» ценностях и смыслах национальной культуры; всемерная интеграция детей и подростков в единую социальную общность, восстановление идей и принципов коллективного воспитания как одной из важнейших традиций русской национальной культуры.

Ключевые слова: философия образования, социальная педагогика, этнопсихология, социальное воспитание, социализация, инкультурация, этнокультурная идентичность личности, культурная трансмиссия.

Sukhorukov I.S.

FORMATION OF ETHNOCULTURAL IDENTITY OF ADOLESCENTS AND YOUTH IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF CIVIL SOCIETY IN RUSSIA: EMPIRICAL RESEARCH

Kursk State University, 33 Radishcheva St., Kursk, 305000, Russia;
E-mail: idmentium@mail.ru

Abstract

The author refers to the analysis of the problem of the effects of the various institutions of social education in the formation of ethnic and cultural identity of students, thinking about the complexities and contradictions of this process in today's multicultural world, existing approaches and methods of diagnostics of the effectiveness of this process. Based on the classical concepts and phenomenon of ethnic and cultural identity of the person, the author identifies the most important components in the structure of the integrative qualities of the person, the indicators, criteria and levels of formation. The author cites the results of his own empirical studies that illustrate the complicated process of inculturation of the youth, formation of their ethnic and cultural identity in the modern multiethnic world. Based on these statistics, the author indicates the presence of a steady trend of increase of xenophobia, extremism, and nationalist sentiments in teenagers and young people. Particular attention is given to measures to ensure productive socialization of teenagers and young men. These measures include:

strengthening the institution of family and marriage, promotion of healthy lifestyles, the formation in the public consciousness the cult of family and family man; intensification and provision of conditions for the productivity of intergenerational interaction, and natural transmission of sociocultural experience in the ethnic group; retransmission of the genuine national culture and national history, their glorification, the emphasis on "eternal" values and sense of national culture; all-round integration of children and adolescents in a single social community, the restoration of the ideas and principles of collective education, as one of the most important traditions of Russian national culture.

Key words: philosophy of education; social pedagogy; ethnic psychology; social education; socialization; inculturation; ethno-cultural identity of the individual; cultural transmission.

Многочисленные публикации последних лет, авторы которых яростно осуждают всплеск национализма и русофобии в братской Украине, возведение в ранг национальных героев лидеров националистических движений, часто винят образовательные учреждения собственной страны в невнимании к проблемам формирования патриотизма и гражданственности российской молодежи, формирования ее этнокультурной идентичности. Понятно, что формирование этих качеств личности самым непосредственным образом связано с эффективностью процесса социально-нравственного воспитания молодежи, состоянием общественной морали. О сопряженности этих процессов много и основательно размышляют многие авторы, среди которых следует назвать работы Е.П. Белозерцева, И.Е. Булатникова, А.С. Запесоцкого, Н.Н. Зарубиной, А.В. Репринцева, В.М. Розина, М.В. Шакуровой и др.

Внимание общества к проблемам гражданского и патриотического воспитания детей и молодежи, формирования этнокультурной идентичности юношества актуализируется тревожными факторами миграции, – огромные массы людей, представляющих «другие» культуры и религии, поклоняющихся иным кумирам и богам, оказываются не только нашими соседями, но и одноклассниками, однокурсниками, коллегами по работе. Судя по прогнозам демографов, эта ситуация в ближайшие годы и десятилетия будет только нарастать, обостряя не только проблему патриотизма и гражданственности, но и формирования этнокультурной идентичности входящих в жизнь новых поколений граждан России. Патриотизм, гражданственность и этнокультурная идентичность – понятия близкие, тесно связанные между собой, но не тождественные. Очевидно, что гражданин и патриот – это человек, способный выстраивать собственную линию жизни, быть ее субъектом, творцом; творить свою судьбу, органично сопряженную с судьбой своей страны, принимающий во внимание обстоятельства и перспективы жизни своего этноса. Это человек, для которого *мое* и *наше* неотделимы, неразделимы, для которого внутренняя идентификация себя с *мы* позволяет с гордостью говорить: «Я – русский», «Я – гражданин России». Как отмечает А.В. Репринцев,

кризис идентичности – это кризис прежде всего на уровне эмоциональной сферы, на уровне интуитивного предчувствия своей этнокультурной принадлежности. «За всем этим стоит пробуждаемая чувством способность к обобщению, к постижению личностью общих универсалий культуры, ее архетипов, нормативов, образцов, которые задают всеобщие, вневременные основы социального бытия человека, формируют в его сознании устойчивые образцы социально одобряемых, общественно ценных способов и форм поведения и отношений к реалиям мира, окружающей действительности, включая и себя самого. Только восприятие себя самого как части целого, как части этноса порождает ощущение внутренней принадлежности индивида к культуре народа, к обществу, в котором человек живет» [7, с.9].

Единство страны может проявляться через многообразие народов и этноидентичностей, через их взаимообогащение и взаимодействие. Интеграция полиэтничного населения в единую нацию – одна из ключевых проблем российского государства. Поэтому важную роль в ее разрешении играет разработка целостной социально-педагогической системы формирования этнокультурной идентичности с учетом этнокультурных особенностей, ведь именно подрастающее поколение является основной питательной средой для распространения экстремистских идей. Проблемы идентичности составляют существенный пласт в научных трудах, посвященных проблемам инкультурации личности, ее социализации. Э. Эриксон был одним из первых исследователей, обратившихся к анализу «кризиса идентичности». Этнокультурная идентичность – сложный социальный и психологический феномен, обусловленный потребностью каждого индивидуума в получении представлений о самом себе и «своем месте» в мире; в обретении единства с окружающей его действительностью, которое можно достичь посредством включения в культурное символическое пространство локального социума при использовании различных форм замещения (политической, религиозной, языковой общности и др.) [11, с.24]. Этническая идентичность представляет собой один из компонентов идентичности социаль-

ной и имеет свою структуру, которая содержит ценностно-ориентировочный, когнитивный, поведенческий, эмоционально-оценочный, аффективный компоненты [10, с.275-329].

Как же выглядит реальная ситуация с формированием этнокультурной идентичности современных школьников и студентов? Как они воспринимают и оценивают этнотипичное в себе и своих сверстниках на фоне глобальных изменений облика современного мира? Мы провели опрос старшеклассников и студентов курских вузов (n = 4700), в ходе которого использованы «Шкала экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью (Н.М. Лебедева); «Шкала оценки выраженности этнической идентичности» (Н.М. Лебедева); методика оценки позитивности и неопределенности этнической идентичности (А.Н. Татарко, Н.М. Лебедева); шкальный опросник О.Л. Романовой для исследования этнической идентичности детей и подростков. Рассмотрим некоторые полученные результаты.

«Шкала экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью (Н.М. Лебедева), позволяет осуществить оценку эмоциональной окрашенности (валентности) этнической идентичности. Методика соответствует типу шкал Лайкерта, направленных на оценку социальных установок, а также оценку отношения к собственной этнической идентичности. Наши эмпирические материалы показывают, что небольшая часть молодых людей (12% опрошенных старшеклассников курских школ и студентов курских вузов) на вопрос «Какие чувства у тебя вызывает слово русский?» отвечают, что гордятся своей принадлежностью к русскому этносу; 43% испытывают «чувство стыда»; 45% респондентов безразличны. На вопрос «Какие чувства у тебя вызывают мигранты?» 64% опрошенных ответили «отрицательные», 36% относятся к мигрантам равнодушно. Интересные результаты были получены на вопрос «Согласен ли ты с утверждением «Россия – для русских»? 93% респондентов ответили «да, согласен».

Полученные нами данные говорят о том, что у молодежи практически отсутствуют установка на консолидацию, сплоченность со своим этносом, ценностно-ориентационное единство, приверженность традициям и нравственным нормам русского мира. В сознании подростков и юношества нет внутреннего ощущения принадлежности личности к целому – к этносу, к гражданскому обществу, к культуре, к национальной истории, а ведь это основополагающее свойство, фундамент этнокультурной идентичности личности. Восполнить эти пробелы можно лишь включением молодежи в социально значимую деятельность, в общественно-полезный коллективный труд, реализующий не

только общие цели коллективной деятельности, но и формирующий всю социальность, всю систему жизненных координат входящего в самостоятельную взрослую жизнь гражданина.

Со школьниками и студентами были проведены беседы, в которых уточнялись детали их этнокультурной идентичности: «Какие чувства вызывает у тебя этническая принадлежность к своему народу?». 12% респондентов ощущают крайне негативные переживания к своему народу и собственной принадлежности к нему, которые выражаются в появлении у них чувства ущемленности или даже униженности; 18% респондентов не испытывают никаких чувств по отношению к своему народу, что свидетельствует об их отстраненности, отсутствии интереса к социальной жизни собственной этнической группы, а также проявлении ассимиляции культуры; 42% респондентов отмечают чувство «спокойной уверенности» к своей национальности, с глубоким уважением относятся к почитанию традиций, знают родной язык, поддерживают прочную связь с родственниками; 28% респондентов чувствуют гордость за свой народ, его традиции и обычаи, но при этом считают свой народ единственно уникальным и некорректно выражают свое отношение к представителям других этносов. Анализируя полученные результаты, отметим нарастание позитивности чувств от самых негативных (таких как ущемленность и униженность) к гиперпозитивным (например, гордость). Эти чувства по своему содержанию являются отрицательными и не способствуют закреплению позитивного самосознания молодежи в процессе формирования этнокультурной идентичности. А критерием нормы является именно чувство «спокойной уверенности».

«Шкала выраженности этнической идентичности» (Н.М. Лебедева) позволила оценить, насколько юношество ощущает себя представителями своего народа и носителями своей культуры. При этом респондентам необходимо было указать в анкете свою национальность. Оказалось, что 51% респондентов слабо ощущают или вовсе не ощущают принадлежность к своему народу, а значит, их этническое самосознание размыто, сформировано недостаточно. Чувство этнической принадлежности в границах нормы отмечается лишь у 49% респондентов, ощущающих себя представителем своей народности в полной мере. Практически половина принявших участие в нашем исследовании, нуждаются в организации целенаправленной работы по формированию этнокультурной идентичности.

«Оценка позитивности и неопределенности этнической идентичности» (А.Н. Татарко и Н.М. Лебедева) строится на основе двух шкал, а каждая шкала, в свою очередь, состоит из четырех вопро-

сов. Первая шкала создана для оценки эмоционального компонента этнической идентичности, точнее, эмоциональной окрашенности (валентности) этнической идентичности. Вторая шкала призвана дать оценку тому, насколько ясно респондент ощущает себя представителем своего народа, то есть вопросы в данной шкале направлены на оценку степени неопределенности этнической идентичности респондента. Респондентам предлагалось выразить степень своего согласия или несогласия с имеющимися в методике утверждениями. Анализ полученных результатов позволил выделить следующие характеристики: 45% опрошенных положительно относятся к своей национальности, испытывают чувство гордости при любом упоминании о ней; хорошо владеют родным языком (как устно, так и письменно); всегда ясно осознают свои этнические корни, соблюдают национальные традиции и обычаи в своих семьях. Кроме того, они испытывают чувство радости при осознании себя представителями именно своего народа и даже выражают стремление «не смешивать разные нации в одной семье»; 19% респондентов обладают знаниями о своей принадлежности к этнической группе, владеют родным языком, но уже только на разговорном уровне, в целом положительно относятся к своему народу, но интерес к обычаям и традициям несколько ниже, нежели у первой группы; 36% респондентов имеют ряд особенностей – у них отсутствует четкое представление о своей этнической принадлежности, они испытывают дискомфорт при разговорах об их этнической группе. В семьях слабо соблюдаются традиции и обычаи. 14% отметили, что если бы у них появилась возможность сменить национальность, они бы непременно этим воспользовались. Этот факт напрямую свидетельствует о негативном отношении к собственной национальности и отсутствии сформированности этнического самосознания, этнокультурной идентичности части юношества.

Использование опросника О.Л. Романовой позволяет выявить степень информированности юношества о существовании различных этнических общностей, их особенностях и различиях, знания о собственной этнической группе, об этнической принадлежности – своей и родителей. Респондентам предлагалось выразить свое согласие/несогласие в соответствии с предложенными утверждениями. Нами были получены следующие результаты: у 67% респондентов отмечается устойчивый интерес к истории и культуре своего этноса; они считают, что представители одной национальности должны между собой общаться только на родном языке; чувствуют гордость, когда слышат о достижениях представителя своей этнической

группы; одновременно с этим, придерживаются мнения о том, что в дружбе и браке следует ориентироваться на национальность человека; 18% опрошенных с уважением относятся к своей и другим национальностям, считая при этом, что в общении с людьми нужно ориентироваться на их личностные качества, а не национальную принадлежность; также утверждают, что в многонациональном государстве у власти должны находиться представители разных национальностей; 15% респондентов не могут четко идентифицировать себя с конкретной этнической группой, не знают традиционного образа жизни своего этноса, не следуют национальным обычаям; и даже в ситуациях обвинения в адрес собственного народа, как правило, не относят это на свой счет. Полученные результаты свидетельствуют о невысоком уровне сформированности этнической идентичности шестой части респондентов.

Невысокая эффективность влияний образовательных учреждений на формирование этнокультурной идентичности подростков и юношества связана, на наш взгляд, с целым рядом причин, среди которых не только отсутствие системности в этой работе, но не в меньшей степени – состояние социокультурной среды, отсутствие внятной социальной политики государства в этой сфере. Одним из самых коварных и опасных с точки зрения последствий «реформ» является размывание этнотипичного в культуре этноса, усиление «кризиса идентичности» в сознании людей, особенно – молодежи. Идентичность, как известно, представляет собой набор личностных качеств человека, позволяющих ему осознавать и ощущать себя частью целого – социального мира, органично войти в социокультурную среду, воспринимать и принимать ее как свою собственную, – референтную, комфортную, релевантную. Как отмечают психологи, идентичность (тождественный, одинаковый) – осознание личностью своей принадлежности к той или иной социально-личностной позиции в рамках социальных ролей и эго состояний. Идентичность, с точки зрения психосоциального подхода (Э. Эрикссон), является своего рода эпицентром жизненного цикла каждого человека. Она оформляется в качестве психологического конструкта в подростковом возрасте и от ее качественных характеристик зависит функциональность личности во взрослой самостоятельной жизни. «Идентичность обуславливает способность индивида к ассимиляции личностного и социального опыта и поддержанию собственной цельности и субъектности в подверженном изменениям внешнем мире» [6, с.134].

Известно, что идентичность формируется в процессе социализации личности и обретает кон-

клетные личностные характеристики и проявления, связанные с осознанием собственного Я, своей принадлежности к конкретному социуму, готовностью к реализации добровольно принимаемых на себя функций и обязательств личности по отношению к социальной среде, способностью отвечать за результаты своего поведения и отношений. Помимо осознания собственной уникальности, неповторимости своих индивидуальных личностных качеств, внутренней целостности личности, для человека чрезвычайно важна «социальная солидарность – ощущение внутренней сопряженности с идеалами общества и подгруппы в нем, ощущение того, что собственная идентичность имеет смысл для уважаемых данным человеком людей (референтной группы) и что она соответствует их ожиданиям» [5, с.30]. Конечно, в некоторых учреждениях образования проблематика формирования этнокультурной идентичности детей и молодежи не остается без внимания, – есть примеры удачной реализации ряда акций и программ, ориентированных на развитие толерантного отношения воспитанников к «другим» этносам и культурам, накоплению опыта жизнедеятельности в поликультурном мире. Но такие акции все-таки не решают проблемы в целом, ситуация во многих регионах страны остается относительно напряженной, не стабильной. В процессе формирования этнокультурной идентичности возможны некоторые отклонения, сложности, проблемы. В частности, возможно возникновение синдрома «патологии идентичности», выражающегося в таких опасных состояниях как регрессия личности к инфантильному уровню и желание как можно дольше отсрочить обретение взрослого статуса; смутное, но устойчивое состояние тревоги; чувство изоляции и опустошенности; постоянное пребывание в состоянии чего-то такого, что может изменить жизнь; страх перед личным общением и неспособность эмоционально воздействовать на лиц другого пола; враждебность и презрение ко всем признанным общественным ролям, вплоть до мужских и женских; презрение ко всему отечественному и иррациональное предпочтение всего иностранного (по принципу «хорошо там, где нас нет»). В крайних случаях имеет место поиск «негативной идентичности», стремление «стать ничем» как единственный способ самоутверждения [4, с.31]. Как отмечает И.Е. Булатников, эти личностные психологические состояния становятся сегодня весьма распространенными в среде юношества, приводят молодых людей к утрате социального оптимизма, неверию в себя, аномии, самоизоляции, толкают к суицидальным поступкам. «И главной причиной, усиливающей кризис идентичности в юношеском

возрасте, становится деструкция социокультурной среды, традиционной общественной морали, складывавшейся веками системы моральных ценностей, регламентировавших социальные проявления каждого индивида и понимание им смысла своего социального бытия. Большинство молодых людей считают, что система образования сегодня формирует чаще всего установку на лицемерие, ложь, извлечение выгоды, личной пользы из отношений с окружающими людьми» [1, с.20-23]. Результаты исследований И.Е. Булатникова показывают, что прагматический расчет, лицемерие, готовность к коррумпированному поведению, неискренность, циничное использование другого человека становятся базой в строительстве молодыми людьми всей системы социальных отношений с внешним миром» [1; 2; 3; 4].

К сожалению, социокультурная ситуация в обществе, неконтролируемое влияние СМИ, телевидения, социальных сетей и Интернета оказывают в целом негативное влияние на формирование этнокультурной идентичности детей и молодежи. «Весьма выразительным следствием происходящих социокультурных трансформаций, усугубляющих преодоление юношеством кризиса идентичности, является заметно увеличивающееся количество молодежи, которую можно с полным основанием отнести к *рыночному типу личности*» [7, с. 14-15]. Конкретизируя появление такого типа, А.В. Репринцев отмечает, что такие молодые люди открыто презирают традиционную русскую культуру и мораль, иронично относятся к национальной истории и традициям, убеждены в преимуществах западного образа жизни, либеральных ценностей, верят в абсолютную свободу и демократию, ориентированы на развлечения, потребительство, гедонизм, плотские утехы. Для таких молодых людей всякие попытки просвещения, приобщения к достижениям науки и культуры предстают как обременительная и ненужная деятельность; они не привыкли к интеллектуальному и духовному напряжению, мобилизации своей воли и физических сил, – их влечет яркая и беззаботная жизнь клубных тусовок, светских раутов, – все, что составляет образ жизни звезд шоу-бизнеса, крупных бизнесменов. Жизнь для таких молодых людей предстает бесконечным калейдоскопом ярких красок, удовольствий, приключений. В ней нет каждодневного труда и волевого напряжения, в ней не идет речи об общественном благе или пользе, в ней нет ничего социального! Это уже та стадия «социального декаданса», за которой неизбежно следует моральное разложение, духовное опустошение, распад личности, ее окончательное и необратимое отторжение от социальной среды, от

пуповинной связи ее с национальной культурой, со своим этносом. «Такие кризисы идентичности «золотой молодежи» сегодня встречаются все чаще, проявляя не только несоответствие деятельности институтов образования «растущим потребностям общества», но и нарастание социальной стратификации в обществе, эскалацию отрыва социальной элиты от других социальных страт, усиливающие антагонизмы между ними» [7, с.15].

Патриотизм и гражданственность рассматриваются исследователями в ряду важнейших социально-нравственных качеств личности [1-4]. В частности, И.Е. Булатников использовал удивительно простую методику «Пословицы», через которую выявлял жизненную позицию респондентов. Полученные им исследовательские материалы свидетельствуют: молодежь уверенно дрейфует в сторону глобализирующейся культуры, под давлением которой растворяются, уходят в небытие многие локальные культуры «малых» и «больших» этносов. На их место приходит «универсальная», американизированная «массовая культура», в которой исчезает национально-типичное, особенное, уникальное; на место традиционного приходит нечто обезличенное, бессмысленное, обесцененное.

Напомню, исследователь предлагал респондентам выбрать из 40 пословиц и поговорок лишь 5, наиболее близких им, в которых наиболее полно отражалась жизненная позиция, социальное кредо старшеклассников и студентов. Вот наиболее часто отмечаемые пословицы, точнее всего характеризующие жизненную позицию юношества. «В отношениях с другими людьми я придерживаюсь поговорки...»: «Что наша честь, если нечего есть?» (93%); «Работа – не волк, в лес не убежит» (93%); «От трудов праведных не нашить палат каменных» (93%); «С волками жить – по-волчьи выть» (83%); «Стыд – не дым, глаза не выест» (81%); «Своя рубашка ближе к телу» (79%); «Скупость – не глупость» (76%); «Не делай добра – не получишь зла» (73%); «Говоришь правду – теряешь дружбу» (67%); «Две собаки грызутся – третья не лезь» (48%). Обращает на себя внимание и то, что значительная часть достаточно известных пословиц и поговорок русского народа, в которых выражается традиционная социальность русского человека, не получили массовой поддержки у старших школьников и студентов и оказались по количеству их отметивших на последних позициях: «Не имей 100 рублей, а имей 100 друзей» (9%); «Правда – в огне не горит и в воде не тонет» (3%); «Где родился – там и пригодился» (3%); «Для Родины своей ни сил, ни жизни не жалею» (2%); «Родина – мать, умей за неё постоять» (2%); «Чужое добро впрок не пойдет» (2%); «Бедность – не порок» (1 чело-

век); «Не в деньгах счастье» (1 человек). Эта часть опроса убедительно показывает, что в сознании молодежи происходит драматичный и весьма опасный процесс «раздвоения сознания»: с одной стороны, старшеклассники и студенты сохраняют понимание традиционных черт истинно русского человека, его наиболее типичных характеристик, а с другой, – становятся «пленниками» новой модели социального существования, хорошо известной еще со времен Т.Гоббса: «Homo homini lupus est»... [2, с.30-31].

Понятно, что состояние гражданского общества зависит от состояния основополагающих нравственных идей, ценностей, смыслов, функционирующих в конкретных исторических реалиях, в условиях рыночных отношений. И.Е. Булатников считает, что для современного образования *этический базис* имеет особое значение, поскольку он не терпит пустоты, не терпит лжи и цинизма по отношению к собственному прошлому и будущему, не допускает иронии над опытом предков, не допускает разрыва межпоколенного диалога, и как следствие, угасания исторической памяти, нигилизма в наследовании культурных традиций. Однако «различие смысловых установок поколений отцов и детей, старших и младших обретает в последнее время критический характер и ставит под угрозу успешность передачи социокультурного опыта, продуцирует конфликты и отчуждение. Преодоление противоречий между поколениями возможно при условии определения общей стратегии развития социума и его важнейшей подсистемы самовоспроизводства – образования, разработки и предъявления обществу реального плана реформ, в реализации которого принимают участие все субъекты гражданского общества» [4, с.18]. И.Е. Булатников пишет: «Важнейшей сущностной характеристикой результатов деятельности системы образования выступает *ценностно-мотивационное ядро* человека культуры, гражданина, патриота, субстанция которого в духовности, что предполагает бескорыстие, жертвенность, ответственность, преданность в служении своему Отечеству, своей Родине, своему народу, – именно эти качества человека и гражданина являлись во все времена российской истории главными ориентирами-регуляторами социальной деятельности личности, ее общественного служения, ее самореализации, самого смысла и предназначения человеческой судьбы конкретной личности, ее отношения к собственной миссии в жизни» [4, с.20]. Этический базис нынешней молодежи отчетливо проявляет себя в многочисленных надписях, граффити, оставляемых на стенах домов, подъездов, в лифтах, определенно выражающих гражданскую и патриотическую позицию юноше-

ства: «Твоя страна – твоя тюрьма»; «Россия – для русских!». Такой «патриотизм» неизбежно ведет к уже апробированному в мировой и в нашей собственной национальной истории событиям. Эти процессы с неизбежностью порождают самоизоляцию этноса, его отчуждение от общечеловеческих культурных смыслов и нормативов. Следовательно, не в отчуждении и самоизоляции состоит смысл подлинного патриотизма и гражданственности, а в деятельной заботе о своей стране, в преданной и бескорыстной любви к ней.

В этом плане особенно важны этические основания, формируемые в сознании личности системой образования: «Этические основания русского образования самым непосредственным образом проявляются в наборе важнейших личностных качеств молодых людей, образующих всю социальность личности, ее гражданскую позицию, отношение к другим людям, к своей стране и своему народу» [4, с.21-22]. Важнейшими среди социальных качеств личности оказываются *патриотизм и гражданственность*, базовыми проявлениями которых являются: чувство Родины (ощущение связи с Родиной) и преданности ей, основанной на традиционных принципах общинности, коллективизма, соборности, артельности, кооперации, инициативы, взаимной ответственности; отношение к Родине (позиция в пространстве-времени актуального существования индивида в континууме малой и большой Родины); безграничная вера и деятельная, практическая любовь к Родине и народу как творческий акт духовного самоопределения личности патриота; гордость за героическое прошлое Отечества, великодушие к судьбоносным периодам его истории, приверженность идеалам, ценностям и традициям своего народа, чувство долга перед Родиной, готовность защищать, сохранять и приумножать честь и славу своего Отечества; служение сокровенным интересам Отечества (включающим защиту физической, территориальной, политической, культурной целостности государства, сбережение нации); ответственность за судьбу Родины и своего народа, за их будущее, стремление использовать свои собственные силы в сохранении и приумножении её славы; представление о своей стране как о субъекте мировой системы, целостном, фундаментально неизменном государственном образовании; преодоление личного, национального и религиозного эгоизма, высокий уровень личной нравственности и духовности; неприятие антиподов патриотизма – измены, потребительского космополитизма, личного и группового эгоизма, ксенофобии, национальной ограниченности, замкнутости, шовинизма, самообольщения, самообожания; гуманизм, мило-

сердие, общечеловеческие ценности, идущие во благо Отечества.

Наши исследования показывают устойчивые тенденции нарастания негативных явлений в подростково-молодежной среде, осязаемый рост экстремизма, националистических настроений, ксенофобии. Здесь мы солидарны с позицией И.Е. Булатникова, который прогнозирует в своих работах нарастание социального отчуждения, индивидуализации человеческого бытия, сокращения межпоколенного, межвозрастного взаимодействия; тенденцию «варваризации» культуры, гедонизации сознания молодежи; тенденцию сокращения коллективных форм организации социально значимой и досуговой деятельности молодежи, обеднения тематики и содержания межличностного общения школьников и студентов; тенденция «омассовления» социального воспитания школьников и студентов, опасного снижения качества нравственной воспитанности молодежи; тенденция размывания социально-нравственных норм, порождающих социальную дезориентацию юношества и др. [1, с.21]. И.Е. Булатников доказывает наличие тенденции доминирования личностного над общественным, индивидуализации человеческого бытия, локализации духовных интересов молодежи, примитивизации нравственных оценок явлений и процессов окружающей действительности, сокращение интенсивности и содержания межвозрастного взаимодействия, обеднение содержания и интенсивности общения молодежи с представителями старшего поколения, с носителями традиций и норм этноса, выхолащивание тематики и содержания межличностного общения. Все это, по мнению известного исследователя, неизбежно приводит к искажению представлений о сущности социального бытия личности в сознании молодого человека [1, с.17].

Этому способствуют и такие тенденции, как снижение уровня социально-нравственной, эмоциональной отзывчивости подростков и юношества, опыта рефлексии своих поступков, способности молодых людей к эмоционально-волевой саморегуляции поведения, волевой иммобилизации, способности к волевому напряжению, сформированности эмпатических способностей, ответственного отношения к выполняемой социальной и профессиональной деятельности. Эти тенденции осложняют процесс социального воспитания молодежи, выхолащивают мотивацию личностного роста, снижают интерес молодежи к национальной истории и культуре. Необходимость преодоления этих тенденций, их минимизации может и должна составлять важный аспект деятельности образовательных учреждений, социального и профессионального воспитания будущих граждан России.

Вполне логично обозначить наиболее результативные меры, которые могли бы изменить ситуацию в социальном воспитании, обеспечить формирование социально и нравственно зрелых граждан России. Конечно, нужен *Пантеон национальных героев*, на примере которых можно было бы строить социально-нравственное воспитание детей и молодежи, которые позволяли бы будущим гражданам обретать этническую идентичность со своими предшественниками, на деле демонстрировавшими подлинный патриотизм, гражданственность, способность к самопожертвованию во имя Родины. «Надо просто хорошо воспитывать детей, надо предлагать им действительно достойные образцы нравственного поведения и отношений. Думается, что задача сохранения национальной культуры, целостности и независимости Отечества, требует решительных и неотложных мер, связанных с укреплением общественной морали, интеграции усилий всех субъектов, способных обеспечить целенаправленные социально-педагогические влияния на сознание, чувства и поведение вступающего в жизнь поколения молодежи, формирование этнокультурной идентичности будущих граждан России» [1, с.22].

Какими же должны быть первоочередные меры, призванные обеспечить сохранение и укрепление этнокультурной идентичности детей и молодежи? Среди этих мер – укрепление института семьи и брака, пропаганда здорового образа жизни, формирование в общественном сознании культа семьи и семьянина; интенсификация и обеспечение условий для продуктивности межпоколенного взаимодействия, естественной ретрансляции совокупного социокультурного опыта этноса; ретрансляция подлинной национальной культуры и национальной истории, ее героизация, акцент на «вечных» ценностях и смыслах национальной культуры; всемерная интеграция детей и подростков в единую социальную общность, восстановление идей и принципов коллективного воспитания как одной из важнейших традиций русской национальной культуры. И самое важное – целенаправленное формирование в детях и подростках этнокультурной идентичности, гордости за свою этническую принадлежность, освоение и соблюдение национальных культурных традиций и обычаев; пропаганда средствами образования и через СМИ традиций и норм национальной культуры, формирование уважительного отношения к национальной истории; «восстановление ценности семьи, материнства, отцовства; ценности общественно-полезного труда, человека труда; восстановление ценности воинства, воинской славы, пропаганда примеров подлинного воинского мужества и героизма; восстановление ценности граждан-

ственности и патриотизма, бескорыстного служения Отечеству» [3, с.67].

Ситуация, складывающаяся в социально-нравственном воспитании, формировании этнокультурной идентичности детей и молодежи требует принятия срочных мер: «Просчеты в социально-нравственном воспитании сегодня обернутся – уже в обозримом будущем! – неизбежным разрушением всей социальности человека, всей системы его смысложизненных координат, падением в бездну всех табуированных норм и границ социально одобряемого поведения и отношений. Человек в этом случае превратится в животное, станет хищником, для которого останутся всего лишь несколько внутренних регуляторов поведения – голод и инстинкт размножения... Вернуть человеку человеческое может лишь соблюдаемая всеми, одинаково значимая для всех, признаваемая всеми членами социума общественная мораль» [2, с.31]. Интеграция усилий всех субъектов социального воспитания детей и молодежи, формирования этнокультурной идентичности будущих граждан России должна опираться на разработку и реализацию целостной программы гражданско-патриотического воспитания подростков и юношества, формирования в них бережного, уважительного отношения к национальной истории и культуре.

Список литературы

1. Булатников И.Е. «Кризис культуры» и русское образование: социально-нравственные основы сохранения и воспроизводства русского мира // Русский мир и русское образование в условиях глобализации культуры. Перечитывая философско-педагогическую антропологию Е.П. Белозерцева. Монография / Под ред. И.Е. Булатникова, А.В. Репринцева. М.: Издательство «АИРО-XXI», 2015. С.11-27.
2. Булатников И.Е. Развитие системы нравственных ценностей молодежи в условиях кризиса культуры: диалектика вечного и временного // Психолого-педагогический поиск. 2012. №4 (24). С.23-35.
3. Булатников И.Е. Социально-нравственное развитие молодежи в условиях деструкции общественной морали // Психолого-педагогический поиск. 2012. №3 (23). С.60-72.
4. Булатников И.Е. Этические основы русского образования в зеркале национальной истории и культуры: перечитывая наследие К. Д. Ушинского // Известия РАО. – 2014. №3. – С. 14-35.
5. Репринцев А.В. Антропологическое измерение социальных реформ: от кризиса идентичности – к деструкции культуры этноса // Психолого-педагогический поиск. 2013. №1 (25). С.26-39.

6. Репринцев А.В. Методологические проблемы современного социального воспитания молодежи или есть ли сегодня социальный заказ на воспитание коллективистов? // Вестник Костромского государственного университета. 2011. №4. С.131-137.

7. Репринцев А.В. Патриотизм и гражданственность как базовые ценности самосознания русского этноса // Психолого-педагогический поиск. 2009. №2 (10). С.6-17.

8. Репринцев А.В. Русская школа в контексте глобализации культуры: от буржуазных реформ – к пробуждению самосознания этноса. Предисловие ко второму изданию книги // Белозерцев Е.П. Образ и смысл русской школы. Изд. 2-е. Курск: Мечта, 2013. С. 5-19.

9. Репринцев А.В. Рыночный тип личности как «социальный заказ» современному социальному воспитанию: традиции этноса и дебри «модернизации» // Ярославский педагогический вестник. Т.II. 2012. №5. С.18-23.

10. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Норма, 2013. 329 с.

11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

12. Erikson, E.H. (1970). Reflections on the dissent of contemporary youth, *International Journal of Psychoanalysis*, 51, 11-22.

13. James E. Cote, Charles Levine. *Identity Formation, Youth, and Development: A Simplified Approach*. Psychology Press, 2015. 216 p. ISBN 1135021902, 9781135021900

14. Marcia, J. E., (1966), Development and validation of ego identity status, *Journal of Personality and Social Psychology* 3, pp. 551-558.

15. Marsha H. Levy-Warren, PH.D. *The Adolescent Journey: Development, Identity Formation, and Psychotherapy*. Jason Aronson Inc., Northvale, NJ, and London, 1996, 359 p.

16. Marsha Levy-Warren. *Identity Formation // The Adolescent Journey*. Jason Aronson, Incorporated, 2000. 382 p.

17. Phinney J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.

18. Phinney J. S. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 9, 34-49.

19. Romero A.J. and Roberts R. E. Perception of discrimination and ethnocultural variables in a diverse group of adolescents // *Journal of Adolescence* 1998, 21, 641-656. Article No. ad980185.

20. Schulenberg John, Maggs Jennifer L. *Health Risks and Developmental Transitions During Adolescence*. Cambridge University Press, 1999. 602 p.

21. The Structure of Ethnic Identity of Young Adolescents from Diverse Ethnocultural Groups *The Journal of Early Adolescence* August. 1999. 19: 301-322.

References

1. Bulatnikov I.E. "The crisis of culture" and the Russian education: social and moral foundations of conservation and reproduction of the Russian world // *The Russian world and Russian education in the conditions of globalization of culture. Reading philosophical and pedagogical anthropology* by E.P. Belozertsev. Monograph / Ed. I.E. Bulatnikov, A.V. Reprintsev. М.: "AIRO-XXI» Publishing House, 2015. Pp.11-27.

2. Bulatnikov I.E. Development of the system of moral values of the youth in the conditions of crisis of culture: the dialectics of the eternal and the temporal // *Psychological-Pedagogical search*. 2012. №4 (24). Pp.23-35.

3. Bulatnikov I.E. The social and moral development of young people in terms of destruction of public morality // *Psychological-Pedagogical search*. 2012. №3 (23). Pp.60-72.

4. Bulatnikov I.E. Ethical foundations of Russian education in the mirror of national history and culture: heritage rereading K.D. Ushinsky // *Proceedings of the RAO*. 2014. №3. Pp.14-35.

5. Reprintsev A.V. The anthropological dimension of social reforms from an identity crisis – to the destruction of ethnic culture // *Psychological-Pedagogical search*. 2013. №1 (25). Pp.26-39.

6. Reprintsev A.V. Methodological problems of modern social education of young people, or is there a social order for education collectivists today? // *Bulletin of Kostroma State University*. 2011. №4. Pp.131-137.

7. Reprintsev A.V. Patriotism and citizenship as the core values of self-consciousness of the Russian ethnos // *Psychological-Pedagogical search*. 2009. №2 (10). Pp.6-17.

8. Reprintsev A.V. Russian school in the context of the globalization of culture: from the bourgeois reforms – the awakening of ethnic consciousness. Preface to the second edition of the book // Belozertsev E.P. *The image and the meaning of the Russian school*. Ed. 2nd. Kursk: The Dream, 2013. Pp. 5-19.

9. Reprintsev A.V. Market type of personality as a "social order" of modern social education: traditions and ethnic jungle "modernization" // *Yaroslavl Pedagogical Gazette*. Т.II. 2012. №5. Pp.18-23.

10. Stefanenko T.G. *Ethnopsychology*. М.: Norma, 2013. 329 p.

11. Erikson E. Identity: The Youth and the Crisis. M., 1996.
12. Erikson E.H. (1970). Reflections on the dissent of contemporary youth, International Journal of Psychoanalysis. 51. Pp.11-22.
13. James E. Cote, Charles Levine. Identity Formation, Youth, and Development: A Simplified Approach. Psychology Press, 2015. 216 p. ISBN 1135021902, 9781135021900
14. Marcia J. E., (1966), Development and validation of ego identity status, Journal of Personality and Social Psychology 3. Pp. 551-558.
15. Marsha H. Levy-Warren, PH.D. The Adolescent Journey: Development, Identity Formation, and Psychotherapy. Jason Aronson Inc., Northvale, NJ, and London, 1996, 359 p.
16. Marsha Levy-Warren. Identity Formation // The Adolescent Journey. Jason Aronson, Incorporated, 2000. 382 p.
17. Phinney J. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: A review of research. Psychological Bulletin. 108. Pp.499-514.
18. Phinney J. S. (1989). Stages of ethnic identity development in minority group adolescents. Journal of Early Adolescence, 9. Pp.34-49.
19. Romero A. J. and Roberts R. E. Perception of discrimination and ethnocultural variables in a diverse group of adolescents // Journal of Adolescence 1998, 21. Pp.641-656. Article No. ad980185.
20. Schulenberg John, Maggs Jennifer L. Health Risks and Developmental Transitions During Adolescence. Cambridge University Press, 1999. 602 p.
21. The Structure of Ethnic Identity of Young Adolescents from Diverse Ethnocultural Groups The Journal of Early Adolescence August. 1999. 19: Pp.301-322.

Данные автора:

Сухоруков Иван Сергеевич, аспирант кафедры психологии образования и социальной педагогики (научный руководитель – проф. А.В. Репринцев)

About the author:

Sukhorukov Ivan Sergeevich, Graduate Student, Department of Psychology of Education and Social Pedagogy (supervisor – Prof. A.V. Reprintsev)

УДК 37.01

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-4-63-69

Шушунова Е.В.
Богатырева Ю. И.**ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Тулский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, пр. Ленина, д. 125, г. Тула, 300025,
Россия; E-mail: schuschunova.elena@yandex.ru

Тулский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, пр. Ленина, д. 125, г. Тула, 300025,
Россия; E-mail: bogatirevadj@yandex.ru

Аннотация

Профессиональное становление занимает важное место в жизни каждого человека. Данный процесс предполагает непрерывное развитие личности и на разных возрастных этапах имеет разное содержание, преследует разные цели. В современных социально-экономических условиях существенно видоизменяется профессиональная подготовка будущих учителей. Набирает популярность проблема профессионального становления, развития личности учителя и его самосовершенствование. В статье представлен анализ научной литературы, посвященной проблеме профессионального становления учителя. Теоретическую основу составили методология педагогики и педагогических исследований, работы, посвященные профессионально-личностному развитию, педагогические исследования по проблемам профессионального образования. Используются следующие теоретические методы: теоретико-методологический и научно-теоретический анализ литературы по исследуемой проблеме. В результате раскрыто понятие «профессионального становления», описаны основные элементы профессионального становления, а так же условия, оказывающие влияние на данный процесс. Представлены стадии профессионального становления учителя, основанием для выделения которых выступает социальная ситуация развития и уровень реализации профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, становление, развитие, профессионализм педагога.

Shushunova E.V.
Bogatyreva J.I.**THE PROBLEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF TEACHERS IN MODERN EDUCATION**

L.N. Tolstoy Tula State Pedagogical University, 125 Lenin Ave., Tula, 300025, Russia;
E-mail: schuschunova.elena@yandex.ru

L.N. Tolstoy Tula State Pedagogical University, 125 Lenin Ave., Tula, 300025, Russia; E-mail: bogatirevadj@yandex.ru

Abstract

Professional formation plays an important role in everyone's life. This process involves the continuous development of the individual and at different age stages has different content, pursuing different goals. In the current socio-economic conditions, the training of future teachers is being significantly modified. The problems of professional development, development of the teacher's personality and self-improvement are gaining popularity. The article presents an analysis of the scientific literature on the problem of professional development of the teacher. The theoretical basis amounted methodology of pedagogy and educational research papers on professional and personal development, pedagogical research on vocational education. The authors use the following theoretical methods: theoretical-methodological and scientific-theoretical analysis of the literature on the researched topic. As a result, the authors disclose the concept of "professional development", describe the main elements of professional development, as well as conditions that have an impact on this process. The article also presents the stage of professional formation of the teacher, the basis for the allocation of which serves the development of the social situation and the level of implementation of professional activity.

Keywords: training; formation; development; professionalism of the teacher.

ВВЕДЕНИЕ

Общественно-политические, экономические и социокультурные изменения, происходящие в России в последнее десятилетие, привели к необходимости обновления системы образования, ее ориентированности на вхождение в мировое образовательное пространство.

В соответствии с этим российское образование должно иметь направленность на подготовку специалистов не только приспосабливаться (адаптироваться) к современному обществу, но и быть конкурентоспособными на рынке труда, готовыми к дальнейшей жизнедеятельности в мировом обществе, едином информационном образовательном пространстве.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В современных социально-экономических условиях существенно видоизменяется профессиональная подготовка будущих учителей. Сегодня все больше школ объединяются в учебные центры, появляются гимназии, лицеи, авторские школы и т.п. Именно с появлением учебных заведений различных типов возрастают и требования, предъявляемые к профессиональной подготовке учителя. Деятельность учителя сегодня носит многофункциональный характер. Данное условие и служит той движущей силой, которая подталкивает систему высшего профессионального образования и, в частности, профессиональную подготовку быть более личностно-ориентированной. Личностно-ориентированный подход в системе педагогического образования рассматривается нами как ориентация, направленная на развитие индивидуальных способностей и особенностей личности будущего учителя, формирование профессионально-значимых качеств личности будущего учителя, так же его творческой индивидуальности. Ведь именно творчески индивидуальная, неординарная, имеющая свой стиль преподавания личность учителя способна воспитывать и обучать самостоятельных и успешных учеников.

Педагог, как считают многие исследователи, должен вдохновлять своих учеников на творчество, создание нового, оригинального, на формирование того, что необходимо обществу на данном этапе его развития, а учитель личным примером может вести за собой детей, ежедневно показывая им пример во всем, а для этого он должен быть профессионалом, которому постоянно необходимо постигать новые вершины знаний совместно со своими учениками.

Вследствие этого считаем, что в процессе профессиональной подготовки важным элемен-

том в вузе должна стать не только передача знаний, формирование компетенций будущих специалистов, приоритетным должны быть становление, развитие личности учителя и его самосовершенствование. При рассмотрении процесса профессиональной подготовки педагогов в условиях современного образования, прежде всего следует провести анализ понятия «профессионального становления учителя».

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

Не требует доказательства тот факт, что профессиональное становление занимает важное место в жизни каждого человека. Данный процесс предполагает непрерывное развитие личности и на разных возрастных этапах имеет разное содержание, преследует разные цели. Особенности профессионального становления во многом определяются и выбранной профессией. Педагогическая профессия в этом плане не является исключением. Согласно классификации предложенной Е. А. Климовым [3, с.3-4], педагогическая профессия относится к группе профессий, предметом которых выступает другой человек. Главное ее отличие от других профессий типа «человек-человек» заключается в том, что она относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. Имея в качестве цели своей деятельности становление и преобразование личности, педагог призван управлять процессом ее интеллектуального, эмоционального и физического развития, формирования ее духовного мира.

Понятие «профессиональное становление учителя» состоит из двух основных понятий «становление» и «становление личности». Трактовка понятия «становление» весьма неоднозначна, связано это с тем, что многие ученые отождествляют понятия «становление» и «развитие» или пытаются найти отражение одного в другом.

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова «становление» трактуется как «возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития» [5]. Таким образом, исходя из данного определения, процесс становления, на наш взгляд, является составной частью процесса развития.

Такой же точки зрения придерживается В.И. Слободчиков [8], который рассматривает процесс становления как часть процесса развития, аргументируя это тем, что категория «развитие» одновременно содержит в себе как минимум три процесса: становление, формирование, преобразование (рис.1).

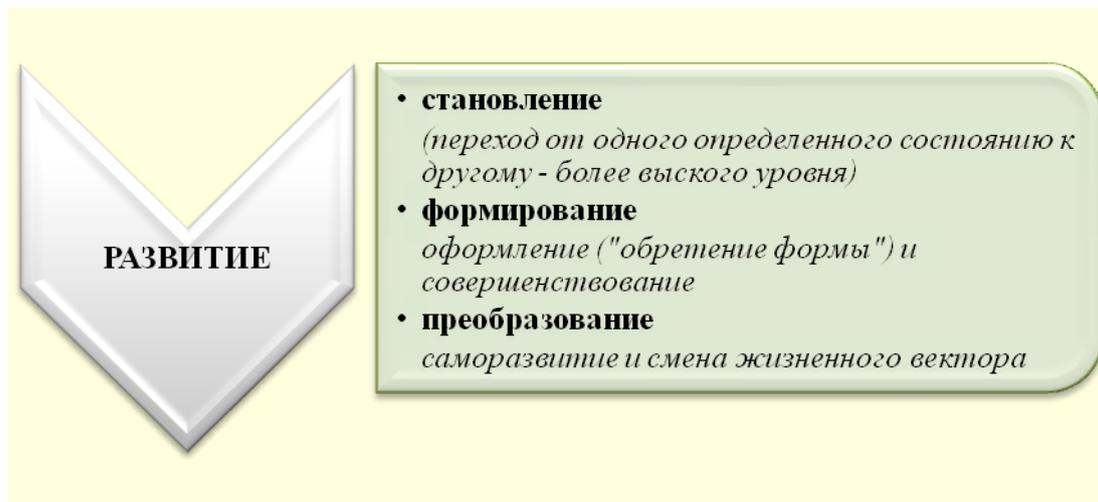


Рис. 1. Стадии процесса развития по В.И. Слободчикову
Fig. 1. Stages of development process according to V.I. Slobodchikov

Антропологический смысл процесса становления человека В.И. Слободчиков видит в становлении его субъектности т.е. субъекте, способном не только реализовывать деятельность, но и «рефлектировать ее основания и средства во всей полноте ее нормативной структуры».

С.В. Попов как представитель системно-мыследеятельностной методологии считает, что более обоснован термин «становление», а не «развитие». Процесс становления, который проявляется посредством смены ситуаций, вызывается естественными процессами и искусственными воздействиями: «становление предполагает сочетание как естественных, так и искусственных составляющих процесса, со-организованных в исторической рамке» [6, с.4].

Под естественными процессами подразумеваются сложившиеся условия, ситуации, содействующие и препятствующие факторы. Искусственные процессы, в свою очередь, задаются субъектами искусственного воздействия (преобразователями). На процесс становления одновременно оказывают воздействие несколько преобразователей, а также естественный ход событий (закономерности). Исходя из этого, становится понятно, почему продукт преобразования не соответствует в точности представлениям, которые имеются по поводу его становления у конкретного субъекта.

Л.М. Митина рассматривает профессиональное развитие как «рост, становление и реализацию в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, знаний и умений, но главное - активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому способу жизнедеятельности» [3].

Принципиальное различие между профессиональным развитием и профессиональным становлением она видит в том, что доминирующими в профессиональном развитии являются внутренние факторы, в профессиональном становлении - внешние. Искусственно-техническое воздействие на профессиональное становление учителя может оказывать через организацию самоидентификации и рефлексии. А профессиональное образование является одним из основных внешних условий профессионального становления педагога.

Профессиональное становление учителя предполагает сознательную работу по развитию своей личности как профессионала. Важными составляющими этого процесса являются адаптация своих индивидуальных особенностей к требованиям педагогической деятельности, постоянное повышение профессиональной компетентности и непрерывное развитие социально-нравственных и других свойств личности. В основе профессионального становления лежит сложная система мотивов и источников активности.

В ходе учебно-профессиональной деятельности в вузе студенты овладевают компетенциями с целью достижения необходимого профессионального уровня, у них развиваются значимые качества личности, приходят в соответствие профессиональные намерения личности и требования со стороны профессии. Под профессиональной адаптацией будем понимать процесс постепенного приспособления еще в период обучения в вузе к приобретаемой профессии, овладение профессиональными навыками, умениями, компетенциями, формирование устойчивого положительного отношения к будущей профессии, появления и углубления интереса к получаемой специальности в период обучения в вузе.

В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов говоря о профессиональном становлении учителя, используют термин «профессиональное самовоспитание учителя». Основной движущей силой и источником самовоспитания выступает потребность в самоизменении и самосовершенствовании. Данная потребность не возникает сама по себе. К внешним источникам активности можно отнести требования и ожидания общества, предъявляемые к учителю. Перечисленные факторы либо стимулируют работу над собой, либо вынуждают учителя идти на всевозможные ухищрения, снимающие эти противоречия, во всяком случае, в его сознании. В основе деятельности учителя лежит противоречие между целью и мотивом. Обеспечение смещения мотива на цель и вызывает истинную потребность в самовоспитании, которая в дальнейшем поддерживается личными источниками активности. К таким источникам можно отнести личные убеждения, чувство долга, ответственность и т.п. Другими словами, в тот момент, когда педагогическая

деятельность в сознании учителя обретает личную ценность и проявляется потребность в самосовершенствовании. Таким образом, процесс профессионального самовоспитания учителя носит индивидуальный характер.

ЛИЧНОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Личностную форму профессионального развития можно представить следующим образом. Вместе с личностным ростом специалиста происходят изменения и в структуре профессиональной деятельности и в ее содержании. Развитие личности стимулирует преобразование профессиональной деятельности.

Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер и др. рассматривают профессиональное становление учителя как последовательность взаимосвязанных временных стадий.

Климов Е.А. выделяет следующие фазы профессионального становления представленные на рис. 2.

Фаза оптиции	<i>• профессиональное самоопределение, выраженное в плане ближайших шагов на профессиональном пути</i>
Фаза одепта	<i>• освоение профессии, получение образования в той или иной области</i>
Фаза адаптации	<i>• освоение профессиональных норм и требований, технологий деятельности</i>
Фаза интернала	<i>• педагог успешно справляется с профессиональными обязанностями, т.е. им освоены умения, входящие в состав функциональной грамотности</i>
Фаза мастера	<i>• наряду с характеристиками предыдущей фазы, педагог выделяется или какими-то специальными качествами, умениями или универсализмом, широкой ориентировкой в профессиональной области, наличием собственного стиля профессиональной деятельности, стабильные положительные результаты</i>
Фаза авторитет	<i>• педагог становится известным в своем профессиональном кругу и за его пределами. Производственные задачи он успешно решает за счет большого опыта</i>
Фаза наставничества	<i>• у педагога появляются последователи из числа коллег, готовые перенять его опыт.</i>

Рис. 2. Фазы профессионального становления по Е.А. Климову
Fig. 2. Phases of professional development according to E.A. Klimov

Становление профессионализма учителя подчиняется универсальным и специфическим закономерностям. Универсальные закономерности представляют возможности обеспечения эффективной деятельности, независимо от ее содержания и специфики (О.С. Анисимов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Л.Г. Лаптев, В.Г. Михайловский, И.Н. Семенов, А.П. Ситников и др). Специфические закономерности, которым подчиняется процесс становления профессионализма специалистов в области образования,

исследовались Н.А. Аминовым, М.Р. Битяновой, А.А. Деркачом, И.И. Зарецкой, Н.В. Кузьминой, А.А. Мироедовым, А.А. Реаном, В.В. Рубцовым, В.А. Слостениным, В.Д.Шадриковым и др.

Согласно Э.Ф. Зееру профессиональное становление учителя состоит из 4 стадий [2]. Основанием для выделения данных стадий выступает социальная ситуация развития и уровень реализации профессиональной деятельности. Таким образом, Э.Ф. Зеер выделяет следующие стадии профессионального становления (рис. 3).



Рис. 3. Стадии профессионального становления по Э.Ф. Зееру
Fig. 3. Stages of professional development according to E.F. Zeer

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

Процесс профессионального становления начинается с момента формирования профессиональных намерений. Данный процесс обусловлен противоречием, возникающим между необходимостью выбора профессии и недостаточностью знаний и представлений о профессии. На данном этапе внутри личности возникает разногласие между профессионально-техническим устремлением личности и педагогической ориентацией избираемой профессией. Решением данного противоречия выступает общее понимание, профессиональное устремление, мировоззрение и потребность в самоутверждении.

Далее происходит переход от учебно-познавательной к учебно-профессиональной деятельности. Следствием, которого является переход к реальной профессиональной деятельности. Результатом данного этапа является формирование профессионально важных качеств, а именно:

- профессиональной направленности;
- педагогических умений и способностей;
- психологической готовности к профессиональной деятельности;
- социальной зрелости.

После окончания ВУЗа у личности наступает стадия профессионализации. Исходным фактором выступает несоответствие между творческим характером педагогической деятельности и сформированными в процессе обучения в ВУЗе репро-

дуктивными способами ее осуществления и недостаточной сформированностью профессиональной позиции. Результатом

данного этапа выступают получение профессионального опыта, профессионально-ценностные ориентации, формирование профессиональной позиции, профессионально важных качеств и профессиональное самоопределение.

Заключительный этап профессионального становления – стадия мастерства. Главное противоречие данного этапа – несоответствие между новаторским выполнением профессиональной деятельности и традиционно сложившимися способами осуществления ее на практике. Как результат идентификация личности с профессией, интеграция профессионально важных качеств в индивидуальный стиль деятельности, профессиональная зрелость и творческая активность.

Таким образом, в процессе профессионального становления учителя условно можно выделить три основных этапа:

- 1) освоение знаний и умений на основе конструирования понятий и смыслов;
- 2) решение профессиональных задач на основе моделирования инновационной образовательной среды;
- 3) выстраивание собственной траектории профессионального движения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основе всего вышеизложенного и существующих исследований известных педагогов и психологов В.И. Слободчикова, Л.М. Митиной,

Е.А. Климова и Э.Ф. Зеера, а также трудов, которые раскрывают содержание, структуру педагогической деятельности, закономерности и особенности формирования личности учителя в системе высшего педагогического образования (Т.В. Лисовский, А.А. Деркач, Ф.Н. Гоноболина, А.Н. Сергеев, И.Л. Федотенко, Н.А. Шайденко и др.) сформулируем общее понятие профессионального становления. Профессиональное становление учителя - это длительный и непрерывный процесс совершенствования профессионально значимых качеств учителя, происходящий под влиянием внешних воздействий, и профессиональной деятельности, а также собственных усилий личности.

Психологическим закономерностям профессионального развития личности посвящены работы Б.Г. Ананьева, Л.М. Митиной, А.К. Марковой, А. Маслоу; анализу деятельности молодого учителя в процессе его социально-профессионального становления – работы Т.А. Аксаковой, Г.В. Кондратьевой, Т.С. Поляковой. Многообразии факторов, влияющих на развитие личностной и профессиональной сфер молодого учителя в процессе его профессионального становления, исследуют А.Л. Мацкевич, Л.М. Митина, И.А. Хоменко, Е.И. Рогов.

Профессиональное становление продуктивный процесс, вследствие которого личность педагога осваивает особенность профессиональной деятельность, формирует способность к проектированию собственной траектории профессиональной деятельности, определяет свое место в профессии и способы реализации себя в ней.

Таким образом, профессиональное становление личности учителя является частью онтогенеза человека, берущее свое начало в период профессиональной подготовки в вузе и длящееся до окончания активной профессиональной деятельности.

Новые требования к школьному образованию, выраженные в новых федеральных государственных образовательных стандартах, утверждение профессионального стандарта педагога и федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, предполагают изменения в содержании, технологиях и методах профессиональной подготовки студентов по направлению «Педагогическое образование»

Сегодня в связи с новой образовательной парадигмой приоритетной целью является направленность на развитие активности и самостоятельности студентов в учебном процессе. Основная цель внедрения личностно-ориентированных инновационных технологий – формирование активной личности учителя, самостоятельно строящего и корректирующего свою учебно-познавательную и будущую профессиональную деятельность.

Сущность процесса профессионального становления личности учителя мы видим в совершенствовании ряда значимых характеристик учителя, таких как профессионально-личностные качества, а также повышение уровня знаний, умений и профессиональных компетентностей, которые необходимы для успешного выполнения педагогической деятельности.

Обобщая все вышесказанное, можно сказать, что проблема становления профессионализма учителя в современных условиях развития общества и образования хотя, и признана значимой и важной, тем не менее, по-прежнему требует пристального внимания как со стороны учёных, так и педагогов-практиков.

Список литературы

1. Богатырева Ю.И., Инновационные подходы при подготовке конкурентного специалиста на факультете математики / Ю.И. Богатырева, И.Ю. Реброва // Материалы XXXVIII учебно-методической конференции профессорско-преподавательского состава ТГПУ им. Л.Н. Толстого: опыт разработки и проектирования инновационных образовательных программ высшего профессионального образования в ТГПУ им. Л.Н. Толстого в контексте ФЗ «Об образовании»: Тула: изд-во Тул. гос. пед. ун-та, 2011. С. 153-155.
2. Зеер Э. Ф., Психология профессионального развития. М.: Академия, 2006. 239 с.
3. Климов Е.А., Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 304 с.
4. Митина Л.М., Психология труда и профессионального развития учителя: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 320 с.
5. Ожегов С. И., Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. М.: Азбуковник, 2000. 940 с.
6. Попов С.В., Методологически организованная экспертиза как способ инициации общественных изменений // Кентавр. 2000. № 23. С. 2-7.
7. Слостенин В.А., Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. М.: Издательский центр "Академия", 2002. 576 с.
8. Слободчиков В.И., Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев-М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.

References

1. Bogatyreva Yu. I., Rebrova I.Yu. *Innovative approaches in the preparation of the competitive expert in the Department of Mathematics. Proceedings of XXXVIII educational and methodical conference of the faculty of Lev Tolstoy TSPU: experience in the development and designing of innovative educational programs of higher professional education in the Lev Tolstoy TSPU in the*

context of the Federal Law "On Education" .Tula: izd-vo Tul. gos. ped. un-ta (2011): Pp. 153-155.

2. Zeer E.F., *Psychology of Professional Development*. Moscow: Akademiya, 2006. 239 p.

3. Klimov E.A. *Psychology of professional self-determination: a Textbook for students of higher educational institutions*. Moscow: Izdatel'skiy tsentr "Akademiya", 2004. 304 p.

4. Mitina L.M. *Psychology of work and professional development of teachers: Textbook for students of higher educational institutions*. Moscow: Akademiya, 2004. 320 p.

5. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Explanatory Dictionary of Russian language*. Moscow: Azbukovnik, 2000. 940 p.

6. Popov S.V. *Methodologically organized expertise as a way to initiate social changes*. 23. Kentavr (2000): Pp. 2-7.

7. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. *Pedagogy Textbook for students of higher educational institutions*. Moscow: Izdatel'skiy tsentr "Akademiya", 2002. 576 p.

8. Slobodchikov V.I., Isayev E.I. *Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of human development: Development of subjective reality in ontogenesis: a Textbook for universities*. Moscow: Shkol'naya pressa, 2000. 416 p.

Данные авторов:

Шушунова Елена Валерьевна, аспирант кафедры педагогики

Богатырева Юлия Игоревна, профессор кафедры информатики и информационных технологий, доктор педагогических наук, доцент

About the authors:

Shushunova Elena Valerievna, Graduate Student, Department of Pedagogy

Bogatyreva Julia Igorevna, Professor, Department of Informatics and Information Technologies, Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor

ПСИХОЛОГИЯ
PSYCHOLOGY

УДК 796.01:159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-4-70-76

Абрамова В.В.
Иванькова Ю.А.

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССА СПОРТСМЕНАМИ
В СПОРТИВНОЙ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, ул. 25 Октября, д. 128, г. Тирасполь, 3300, Приднестровская Молдавская республика; E-mail: batut-Tir-08@yandex.ru
Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, ул. 25 Октября, д. 128, г. Тирасполь, 3300, Приднестровская Молдавская республика; E-mail: valerynka89@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается проблема отрицательного воздействия стресса на соревновательную деятельность спортсмена. На основе теоретического анализа литературных данных уточняется содержание понятия «стресс», конкретизируются стресс-факторы спортивной деятельности внутренней и внешней природы и описываются особенности их проявления, в том числе с позиции специфики соревновательной деятельности в отдельных видах спорта. Указывается, что эффективное преодоление стресса в соревновательной деятельности обеспечивается за счет применения в процессе спортивной подготовки комплекса средств и методов, направленных на развитие психических процессов и качеств личности спортсмена, и обеспечения психологической помощи, психологического консультирования и психологического сопровождения, предполагающего проведение психодиагностики, психопрофилактики и психорегуляции (психокоррекции). Для формирования стрессоустойчивости рекомендуется воспитывать у спортсменов волевые качества, повышать самооценку, развивать креативные способности и применять различные способы психической саморегуляции.

Ключевые слова: спортсмен; соревновательная деятельность; стресс; стресс-факторы, психологическое сопровождение спортсменов.

Abramova V.V.
Ivankova J. A.

STRESS MANAGEMENT IN SPORTS COMPETITION ACTIVITY

Pridnestrovian T.G. Shevchenko State University, 128 25 October St., Tiraspol, 3300, Pridnestrovian Moldavian Republic; E-mail: batut-Tir-08@yandex.ru
Pridnestrovian T.G. Shevchenko State University, 128 25 October St., Tiraspol, 3300, Pridnestrovian Moldavian Republic; E-mail: valerynka89@mail.ru

Abstract

This article describes a problem of how stress can have a negative effect on sports competition activity. On the basis of theoretical analysis, we can determine the concept of what 'stress' is. The article also gives the knowledge about sports activity stress factors of inward and outward nature and the peculiarities of their exposure, including the specifics of competition activity in different sports. It is noticed that effective stress management is provided by a complex of methods and means aimed at developing the mental processes and qualities of an athlete's identity, psychological assistance which involves psychodiagnostics, psychoprophylaxis and psychocorrection. There are some ways which can help the athletes to generate stress resistance. They include: endurance and stamina training, self-esteem boost, development of creative abilities and implementation of different types of psychic self-regulation.

Keywords: sportsman; competition activity; stress; stress-factors; psychological assistance.

Введение. В отличие от тренировок, на соревнованиях у спортсмена единственная цель – показать все, на что он способен, реализовать достигнутую на тренировках подготовленность к старту, которую характеризует уровень развития

необходимых для вида спорта физических и двигательных качеств, а также психических свойств и функций. В то же время, успешность выступления на соревнованиях зависит не только от уровня подготовленности спортсмена, но и от того, в

каком состоянии он будет находиться. Известно немало случаев, когда, имея хорошую подготовленность и показывая на тренировках высокие результаты, на соревнованиях спортсмен выступает значительно хуже из-за стресса, перевозбуждения, «мандража» и т. п.

Действительно, чтобы спортсмен смог в полной мере реализовать свои физические, технико-тактические способности, навыки и умения, суметь вскрыть резервные возможности как обязательный элемент соревнования, ему необходимо психологически готовиться к определенным стрессовым факторам спортивной деятельности.

Цель работы заключается в выделении конкретных путей преодоления стресса спортсменами в спортивной соревновательной деятельности в процессе их психологической подготовки.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

Результаты исследования и их обсуждение. Основатель концепции стресса Г. Селье определил это явление как общую неспецифическую реакцию организма на любые сильно воздействующие на него факторы (стрессоры) [10].

В дальнейшем стресс стали связывать не только с неспецифичностью реакции организма на действие раздражителей различной природы и характера, но и с понятием адаптации к этим раздражителям для поддержания гомеостаза (Ф.И. Фурдуй [13]), для осуществления специфической адаптационной перестройки систем организма (М.Ф. Фролов [12]), для обеспечения специфических гомеостатических реакций и мобилизации защитных способностей организма (И.К. Вайнштейна [2]), для защиты или повреждения организма на разных уровнях его организации посредством единых нервно-гуморальных и внутриклеточных механизмов регуляции (А.Е. Ольшаникова [6]).

В.Р. Dohrenwend рассматривал стресс как состояние организма, в основе которого лежат как адаптивные, так и неадаптивные реакции в ответ на внутренние и внешние стимулы, развивающиеся до некоторого порогового уровня, за которым психологические и физиологические способности и возможности нарушаются [16; 17]. Также как особое состояние человека в период приспособления к новым условиям существования рассматривают стресс К.В. Судакова, связывая это состояние с изменениями, происходящими в психологических механизмах регуляции и действиях субъекта под влиянием трудных ситуаций разного типа. М. Тышкова рассматривает стресс как особое психическое состояние, характерное неспецифическими системными изменениями ак-

тивности психики человека, выражающими ее организацию и мобилизацию в связи с возникшими повышенными требованиями новой ситуации.

Как «дискомфортные реакции индивида в особых ситуациях» и «несоответствие между требованиями, предъявляемыми к индивиду, и возможными его реакциями на эти требования» определяет стресс D. Mechanik [18]. Эту точку зрения разделяет Т. Кокс, говоря, что стресс – это феномен осознания, возникающий при сравнении требований к личности и ее способностью справиться с ними.

Стресс выступает как реакция организма, вырабатываемая в ходе филогенеза, на действие агентов, действительно или символически сигнализирующих об опасности нарушения его целостности, считает Л. Леви.

Спортивные соревнования являются выраженной стрессовой ситуацией, и в первую очередь это связано с тем, какие в данных соревнованиях задачи поставлены перед спортсменом и какими он располагает в настоящее время возможностями для их реализации. При этом особое значение имеет не просто объективная трудность решаемой задачи, а прежде всего вероятностная оценка спортсменом возможности ее выполнения. Соответственно основной причиной возникновения стресса в соревновательной деятельности является субъективное ощущение несоответствия задач, стоящих перед спортсменом, и его возможностей.

Соответственно стресс, в данном случае, является продуктом сознания спортсмена, его образа мыслей и оценки собственных возможностей, уровня тренированности, обученности и готовности к саморегуляции своего поведения в экстремальных условиях соревнования. Это позволяет считать его психическим стрессом, в отличие от реакций организма непосредственно на нагрузку и сразу после её окончания, которые могут быть обозначены как физиологический стресс.

Таким образом, психический стресс – это состояние чрезмерной психической напряженности и дезорганизации поведения, развивающееся под воздействием или реальной угрозы, или реально действующих экстремальных стресс-факторов спортивной деятельности.

Психический (соревновательный) стресс, возникающий у спортсменов в связи с участием в спортивных соревнованиях – это сложное психофизиологическое состояние личности, определяемое несколькими системами условий различного иерархического уровня. Особенности и сила действия этого стресса на деятельность спортсмена обусловлены соотношением и взаимоотношением различных его индивидуальных свойств:

социально-психологических, личностных, психологических, психо-динамических, физиологических, т. е. всей системой их взаимосвязей [3].

Независимо от того, какие чувства и эмоции вызывает стрессор – усталость, боль, страх, гнев или др. – реакция будет похожей: усиливается деятельность эндокринной системы, гормональная активность резко повышается, происходит выброс стероидных гормонов, что в свою очередь приводит к изменениям во многих функциональных системах: учащается пульс и темп дыхания, повышается артериальное давление и тонус мышц, появляется тремор, ухудшается кинестетическая чувствительность, движения становятся менее координированными и менее экономичными [8]. Кроме того, ухудшается «интеллектуальный» контроль над поведением, затрудняется распределение и переключение внимания, снижа-

ется критичность оценки своих действий, возможны неадекватные решения.

К факторам стресса спортивной деятельности относят:

1. Спортивную борьбу, носящую соревновательный характер, направленный на завоевание рекорда или победы над соперником;

2. Максимальное напряжение всех физических и психических сил спортсмена во время спортивной борьбы, без чего нельзя добиться победы;

3. Длительный, систематический, упорный тренировочный процесс, вносящий серьезные коррективы в режим жизни спортсмена.

Обобщая выводы многих исследователей, занимающихся изучением проблемы соревновательного стресса, стрессоры спортивной деятельности можно классифицировать по-разному (рис.).



Рис. Классификация стресс-факторов спортивной деятельности
Fig. Classification of stress-factors of competition activity

К стресс-факторам кратковременного действия относят [1; 14]:

- страх (при выполнении упражнения, в котором ранее была получена травма; при встрече с явным фаворитом; при неблагоприятном прогнозе и т. д.);

- неприятные физические ощущения (боль, усталость и т. д.);

- темп и скорость (необоснованно завышенные ставки на рекордный результат, информационная перегрузка, необходимость предельной силы и быстроты движений и т. д.);

- неудачи (ошибка в технике движения, неудачный старт и т. д.).

Стрессоры с длительным действием:

- риск и опасность, присутствующие при выполнении соревновательных действий (мото и автоспорт, прыжки с трамплина и т. д.);

- длительная нагрузка, порождающая усталость (продолжительное выполнение упражнений на фоне нарастающего физического и психического утомления, монотонность условий и т. д.);

- борьба (соревновательная деятельность, необходимость оперативного изменения стиля деятельности и т. д.);

- изоляция (невозможность контактов во время соревнования, несоответствие командным требованиям т. д.) [1; 14].

Препятствия – объективные условия внешней среды и деятельности, мешающие достижению цели в процессе решения двигательной задачи. К ним могут относиться и материальные преграды (вес штанги, длина дистанции, встречный ветер и т. д.), вызывающие при выполнении упражнений противодействие физических сил, и сбивающие факторы (случайная неудача, чрезмерная стиму-

ляция спортсмена, пристрастное судейство и т. д.), создающие угрозу личности спортсмена в успешном выполнении двигательных действий и своей безопасности.

Трудности – своеобразные внутренние помехи, возникающие на почве относительного несоответствия энергетических и (или) информационных ресурсов спортсмена (собственно физиологических и психологических) требованиям выполнения упражнений. Могут быть деятельностными и личностными.

Деятельностные трудности создаются в состоянии операционной напряженности при преодолении сопротивления физических сил, действующих непосредственно на тело и организм спортсмена, и имеют две основные разновидности: физические, противодействующие выполнению упражнений продолжительное время, с нужной интенсивностью и скоростью (мало силы, не хватает выносливости, надо быстрее) и технические, мешающие правильному согласованию движений во времени и пространстве (не знаю, плохо представляю, не чувствую, не умею).

Личностные трудности возникают в ситуациях преобладания эмоциональной напряженности, борьбы мотивов. Они осложняют движения спортсменов опосредованно, через ухудшение его психического состояния, и могут быть угнетающими или возбуждающими. Угнетающие трудности понижают побудительную силу мотивов (устал, страшно, не уверен); возбуждающие – уменьшают эффективность когнитивных процессов (очень волнуясь, тороплюсь, злюсь) [14].

Известно, что более успешны в состоянии соревновательного стресса спортсмены, имеющие большой опыт и квалификацию. Очевидно, это объясняется тем, что в процессе многочисленных официальных соревнований, отборочных стартов, «прикидок» и т.п. они адаптируются к воздействию определенных стресс-факторов и осваивают приемы саморегуляции, необходимые в стрессогенных ситуациях. Было установлено, что воздействие стрессоров (раздражающих факторов) малой интенсивности повышает адаптацию к тем же стрессорам большой интенсивности. На основе этой закономерности были разработаны методики антистрессовой психологической подготовки: стресс-прививочная терапия Д. Мейхенбаума [7].

С целью преодоления стресса в спортивной практике применяются:

– психологическое сопровождение спортсмена (спортивной команды), т. е. деятельность психолога, направленная на совершенствование или актуализацию психических свойств, процессов и состояний для повышения эффективности

тренировочного процесса, подготовки к соревнованиям и выступлениям в них;

– психологическая помощь спортсмену по решению проблем и трудностей, характерных для разных этапов спортивной карьеры: на этапе начальной спортивной специализации – несоответствие реального тренировочного процесса с представлениями юных спортсменов о нем и о выбранном виде спорта; на этапе углубленной тренировки – работа «на результат», связанная с выраженным ростом тренировочных нагрузок; на этапе высших достижений – переход из юношеского спорта во взрослый, спорт становится главным делом жизни; на этапе перехода в профессионалы – самостоятельная забота о поддержании своей спортивной формы; на этапе завершения спортивной карьеры (самый психологически сложный этап) – спортивные результаты долго не растут или начинают снижаться [4];

– консультирование спортсмена, тренера (организация доверительного диалога со спортсменами и тренером, направление анализа стрессовой ситуации, предложение вариантов, показ последствий того или иного выбора, а также помощь спортсмену в поиске «внутренней опоры» для самостоятельного преодоления трудностей, также консультация тренеров по волнующим их проблемам в психологической подготовке спортсменов)

– лекции и занятия, направленные на повышение психологической грамотности и компетентности спортсмена и тренера.

Психологическое сопровождение спортсменов по преодолению стресса реализуется в двух направлениях:

– всю работу по оказанию помощи спортсмену делает психолог, согласовывая с тренером цели работы и организационные вопросы (с какими спортсменами работать в первую очередь, время занятий и др.);

– психолого-педагогические воздействия реализует тренер по диагностической информации и рекомендациям психолога.

Многие тренеры эффективно общаются со спортсменами и успешно решают возникающие проблемы. Однако следует учитывать, что возможности тренера по оказанию психологической помощи ограничены, он не может в полном объеме оценить результаты психологической диагностики, провести тренинги улучшения взаимодействия, занятия психотехническими играми и др. Практика работы спортивных психологов показывает, что наиболее эффективным является психологическое сопровождение по преодолению стрессовых состояний, при котором одновременно психолог и сам работает со спортсменами, и дает необходимые рекомендации тренеру.

Психологическое сопровождение спортсменов по преодолению стресса состоит из мероприятий психодиагностики, психопрофилактики и психорегуляции (психокоррекции).

Психодиагностика – это получение информации о психологических особенностях, на основании которой планируются мероприятия профилактики и коррекции.

Психопрофилактика – это создание условий, препятствующих возникновению стрессовых состояний и т. п.

Психорегуляция – психологическое воздействие с целью оптимизации проявлений психических свойств, процессов и состояний. С помощью методов психорегуляции (внушений, убеждений, бесед психотерапевтической направленности, занятий психорегулирующей тренировкой, сеансов релаксации и т. д.) можно изменить мотивацию, повысить стрессоустойчивость, стимулировать проявление смелости, упорства, помочь войти в состояние «боевой готовности», улучшить показатели реакции и скорости восприятия и т. д. [15].

Осуществляя психопрофилактику и психорегуляцию обязательно надо учитывать:

- индивидуальные личностные особенности спортсменов (черты характера, навыки, способности);
- проблемные зоны (недостаточное развитие базовых качеств стрессоустойчивости, негативные установки);
- опыт преодоления стресса в предыдущих соревнованиях;
- цели и задачи, решаемые в конкретных соревнованиях;
- дозирование силы мотива (регулирующая сила мотивов проявляется в их активирующем влиянии, поддерживающем и стимулирующем интеллектуальные, моральные, волевые и физические усилия человека, связанные с достижением цели [11]).

А.Ц. Пуни говорил о том, что каждая спортивная специальность, исходя из своей специфичности и тех условий, в которых протекает соревновательная борьба, имеет особенности, предъявляющие разные требования к психике спортсмена. С учетом этого, все виды спорта можно условно объединить в несколько групп.

К первой группе относятся виды спорта, для которых характерно отсутствие непосредственного соприкосновения между противниками (все виды гимнастики, прыжки в воду, тяжелая атлетика, прыжки и метания в легкой атлетике и т. д.). В качестве основных психологических особенностей соревновательной борьбы в данном случае выделяют состояние публичного одиночества и

полное акцентирование сознания на исполнении определенных двигательных действий.

Ко второй группе относятся виды спорта, которые характеризуются непосредственным соприкосновением противников (спортивные единоборства, спортивные игры и т. д.), вследствие чего основной психологической особенностью соревновательной борьбы является реализация заранее составленного, с учетом особенностей каждого противника, тактического плана ведения соревновательной деятельности. Это требует высокоразвитой ориентирующей функции сознания и взаимосвязанных психических процессов и качеств личности (наблюдательности, оперативного мышления, творческого воображения, инициативности, самостоятельности и т. д.).

К третьей группе относятся виды спорта с одновременным вступлением нескольких спортсменов в борьбу, которая ведется на параллельных курсах (бег и ходьба в легкой атлетике, плавание, велосипедный спорт, гребной спорт и т. д.). Победу одерживает тот, кто определенное пространство преодолит за более короткое время, чем противник.

Соответственно, наряду с общими положениями, касающимися воспитания волевых черт характера, повышения самооценки, развития креативных способностей и взаимосвязи межполушарной координации, применения эффективных способов психической саморегуляции по преодолению стрессов (аутогенной тренировки И.Г. Шульца [5], эмоционально-волевой тренировки А.Т. Филатова [9], активной нервно-мышечной релаксации (восстановления) Э. Джекобса [5], психомышечной тренировки А.В. Алексеева [5]), в каждой из вышеуказанных групп видов спорта должна осуществляться разная по направленности и содержанию психологическая работа. Так для гимнастов важно:

- владеть умением быстро преодолевать неудачи (использовать неудачу как способ разобраться в том, что действительно произошло) и оставаться наедине со своими мыслями, действовать самостоятельно (научиться думать о том, что выполняется в настоящее время;
- не фокусировать свое внимание на болельщиках, соперниках, судьях);
- научиться контролировать зрение и слух, т. е. наблюдать только то, что не вызывает раздражения и возбуждения;
- твердо верить в победу (использовать воображение для достижения поставленной цели);
- соревноваться без напряжения (выполнять свои действия автоматически, уверенно) [3].

В командных видах спорта применяют беседы с игроками; внушенный отдых; аутотренинг. Обучают самовнушению, самоубеждению, самоприказам. Целенаправленно работают над формированием спортивной мотивации, уверенности в своих возможностях, в том числе путем «формирования внутренних опор», основанных на создании у спортсмена уверенности в способности к принятию правильного решения и его последовательной реализации. Практикуют такие приемы как «снятие запрета на ошибку» (перед игрой с относительно несильным соперником рекомендуется намеренно рисковать, чтобы подавить его волю к сопротивлению), «деактуализация соперника» (подчеркивается преимущество спортсмена перед соперником в эффективной тактической деятельности), «десенсибилизация» (проводится с участием профессионального психолога – спортсмену предлагается вспомнить случаи, когда его план игры натолкнулся на более эффективный план соперника, какое неблагоприятное состояние при этом возникло, затем этот опыт прорабатывается с помощью специальных психологических приемов)

Работа с представителями всех видов легкой атлетики предполагает:

- получение информации об условиях предстоящего состязания и основных конкурентах;
- получение диагностических данных об уровне тренированности спортсмена, особенностях его личности и психического состояния на настоящем этапе подготовки;
- определение (совместно со спортсменом) цели выступления, составление программы действий на предстоящих соревнованиях с учетом имеющейся информации;
- разработка подробной программы проведения предстоящих состязаний;
- организация преодоления трудностей и неожиданных препятствий в условиях, моделирующих соревновательную деятельность, с установкой на совершенствование у спортсмена волевых качеств, уверенности и оперативного мышления;
- создание в процессе подготовки к соревнованиям условий и использование приемов для уменьшения излишней психической напряженности спортсмена;
- стимуляция правильных личных и общественно значимых мотивов участия в соревнованиях в соответствии с поставленной программой подготовки.

Заключение. Таким образом, применение различных средств, методов и приемов психоло-

гической подготовки, основанных на учете индивидуальных психосоматических и личностных особенностей спортсменов, специфики их соревновательной деятельности и преобладающих стресс-факторов внутренней и внешней природы, способствует формированию необходимых свойств личности, отвечающих за успешное преодоление стресса в спортивной соревновательной деятельности. И от того, насколько своевременно и грамотно будет организована психологическая помощь спортсмену, зависят его спортивное долголетие, физическое и психическое благополучие, успешность, удовлетворенность собой и спортивными результатами, уверенность в себе и своих силах в спорте и вне его.

Список литературы

1. Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. М.: Перре; СПб.: Речь, 2004.
2. Вайнштейн, И.К. Эмоциональные структуры мозга и сердца. М., 1989.
3. Вяткин Б.А. Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях. М.: Феникс, 2001.
4. Ильин Е.П. Психология спорта: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2012.
5. Курашвили В.А. Психологическая подготовка спортсменов. Инновационные технологии. М.: Издательство «МедиаЛабПроект», 2008.
6. Ольшаникова А.Е. О некоторых физиологических коррелятах эмоциональных состояний // Проблемы дифференциальной психофизиологии: сб. научн. ст. М.: Просвещение, 1969.
7. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсина, А. Ауэрбаха. СПб., 2006.
8. Психология физической культуры и спорта: учебник и практикум для академического бакалавриата / Ловягина А.Е., Ильина Н.Л., Волков Д.Н. и др.; под ред. А.Е. Ловягиной. М.: Издательство Юрайт, 2016.
9. Рожнова В.Е., Табачникова С.И., Филатова А.Т. Система специализированной психогигиенической, психопрофилактической и психотерапевтической помощи работникам в условиях современного промышленного производства // Руководство по психотерапии / Под ред. В.Е. Рожнова. М.: Медицина, 1985.
10. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979.
11. Федоскина Е.М. Методы психологической реабилитации спортсменов, находящихся в состоянии перенапряжения // Рудиковские чтения: матер. VI Международной научной конференции психологов физической культуры и спорта. М., 2010.
12. Фролов М.Ф. Психофизиологический стресс и качество деятельности человека-оператора // Психическая напряженность в трудовой деятельности: сб. научн. ст. М., 1993.
13. Фурдуй Ф.И. Физиологические механизмы стресса и адаптации при остром действии стресс-факторов. Кишинев: Изд-во Штиинца, 1986.

14. Шагиев Р.М. Структурно-функциональные характеристики стрессоустойчивости в спортивной деятельности: дис. ... канд. псих. наук. Ярославль, 2009.

15. Гусак В. В. Аутогенне тренування та його вплив на процеси відновлення спортсменів // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини / М.С. Солопчук (відп. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. Випуск 8. 424 с. С. 122–127.

16. Dohrenwend Bruce P. The Social Psychological Nature of stress: A Framework for Causal Inquiry. Journal Abnormal Social Psychology, 1966, vol. 62.

17. Dörner P. Self-reflection and problemsolving. In: Human and artificial intelligence. – Berlin, 1978.

18. Parsons P. A. Behavior, stress and variability. Behavior Genetics, 1988, vol. 18.

References

1. Ababkov V.A, Perry M. Adaptation to stress. Basic theory, diagnostics, therapy. Moscow: Perret; SPb.: Rech, 2004.

2. Weinstein I.K. The emotional structures of the brain and the heart. Moscow, 1989.

3. Vyatkin B.A. Mental stress in sports management. Moscow: Phoenix, 2001.

4. Ilyin E.P. Sports Psychology: a Textbook St. Petersburg: Peter, 2012.

5. Kurashvili V.A. Psychological preparation of athletes. Innovative technologies. Moscow: «MediaLab-Proekt» Publishing House, 2008.

6. Olshannikova A.E. Some physiological correlates of emotional states // Problems of differential psychophysiology: Sat. scien. art. Moscow: Education, 1969.

7. Psychological Encyclopedia / Ed. R. Corsini, A. Auerbach. St. Petersburg, 2006.

8. Psychology of physical culture and sports. Tutorial and workshop for academic Bachelor / Lovyagin A.E, Ilina N.L, Volkov D.N. and etc.; ed. A.E. Lovyagin. Moscow: Yurayt Publishing, 2016.

9. Rozhnova V.E. Tabachnikova S.I., Filatova A.T. Specialized psychohygienic system psychoprophylactic and psychological care to employees under the conditions of modern industrial production // Manual therapy / Ed. V.E. Rozhnova. Moscow: Medicine, 1985.

10. Selye H. Stress without distress. Moscow: Progress, 1979.

11. Fedoskina E.M. Methods of psychological rehabilitation of over-stressed athletes // Rudikovskie chteniya: mater. the VI International scientific. conf. psychologists of physical culture and sports. Moscow, 2010.

12. Frolov M.F. Psychophysiological stress and quality of the human-operator activity // Mental stress in the workplace: Sat. scien. art. Moscow, 1993

13. Furdui F.I. The physiological mechanisms of stress and adaptation action in acute stressors. Kishinev: Shtiintsa Publisher, 1986.

14. Shagiev R.M. Structural and functional characteristics of the stress in the sports activity: Dis. ... cand. Psych. Sciences. Yaroslavl, 2009.

15. Gusak V.V. Autogenous training and its influence on the processes of rehabilitation of athletes // Bulletin of Kamyanets-Podilsky National University named after I. Ogiyenko. Physical training, sports and health of the person / M.S. Solopchuk (chief editor) et al. Kamyanets-Podilsky: National university of the Kamyanets-Podilsky name of I. Ogiyenko, 2015. Release 8. 424 p.

16. Dohrenwend Bruce P. The Social Psychological Nature of stress: A Framework for Causal Inquiry. Journal Abnormal Social Psychology, 1966, vol. 62.

17. Dörner P. Self-reflection and problemsolving. In: Human and artificial intelligence. – Berlin, 1978.

18. Parsons P. A. Behavior, stress and variability. Behavior Genetics, 1988. vol. 18.

Данные авторов:

Абрамова Валентина Владимировна, заведующий НИЛ «Спортивные технологии» факультета физической культуры и спорта, кандидат педагогических наук, доцент

Иванькова Юлия Андреевна, преподаватель кафедры педагогики и психологии спорта, аспирант

About the authors:

Abramova Valentina Vladimirovna, Head of Research Laboratory "Sports Technologies," Faculty of Physical Education and Sports, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Ivan'kova Juliya Andreevna, Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Sports, Postgraduate Student

УДК 796.01:159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2016-2-4-77-82

Шевцова Т.Н.

**КОПИНГ-СТРАТЕГИИ У ПОДРОСТКОВ
С РАЗНОЙ МОТИВАЦИЕЙ ЗАНЯТИЯ СПОРТОМ**

Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, ул. 25 Октября, д. 128, г. Тирасполь, 3300,
Приднестровская Молдавская республика; E-mail: Toma311@yandex.ru

Аннотация

В статье раскрываются понятия «копинг-стратегии», «мотивация достижения успеха», «мотивация спортивных достижений». Рассматриваются проявления копинг-поведения человека в стрессовых ситуациях, уточняются варианты копинг-поведения и копинг-стратегий, в том числе особенности когнитивных, эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий. Как наиболее приемлемые для успешной спортивной деятельности выделяют адаптивные и относительно адаптивные копинг-стратегии, характеризующиеся способностью человека эффективно адаптироваться к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить или смягчить эти требования, постараться избежать или привыкнуть к ним и, таким образом, погасить стрессовое действие ситуации. Приводятся результаты исследования копинг-стратегий у подростков с разной мотивацией занятия спортом, показавшие наличие взаимосвязи между уровнем мотивации к успеху в спорте и адаптивными копинг-стратегиями поведения. Делается вывод о необходимости повышения у спортсменов уровня мотивации достижения успеха как одного из условий формирования адаптивных копинг-стратегий поведения.

Ключевые слова: копинг; копинг-стратегии; мотивация достижения успеха; мотивация спортивных достижений.

Shevtsova T.N.

**COPING STRATEGY FOR TEENS WITH DIFFERENT SPORTS
ACTIVITY MOTIVATION**

Pridnestrovian T.G. Shevchenko State University, 128 25 October St., Tiraspol, 3300, Pridnestrovian Moldavian Republic;
E-mail: Toma311@yandex.ru

Abstract

The article gives descriptions for such terms as 'coping strategy', 'achievement motivation', 'sports achievement motivation'. The author takes a closer look at the exposure of human coping behaviour in stress situations. She also determines the variants of coping behaviour and coping strategies including the peculiarities of cognitive, emotional and behavioural coping strategies. Adaptive and relatively adaptive coping strategies are seen as the most favourable for a winning sports activity. They are characterized by one's ability to effectively adapt to the situation requirements allowing to take control over it, subdue or modify these requirements, try to avoid or to adapt to them, thus, getting over the effect of stress situations. The author gives some coping strategy research data for teens with different sports activity motivation. These data are eligible to show the interconnection between achievement motivation in sports and adaptive coping strategies. The implication is that one has to improve his/ her level of sports achievement motivation as a condition of adaptive coping strategies formation.

Keywords: coping; coping strategies; achievement motivation; sports achievement motivation.

Введение. Спорт как специфический вид человеческой деятельности, которая характеризуется воздействием на спортсмена значительного числа стрессогенных факторов, предъявляет повышенные требования к стрессоустойчивости и психическим качествам личности спортсмена.

Изучение поведения человека в стрессовых ситуациях привело к выявлению «копинг-механизмов» или «механизмов совладания», определяющих успешную или неуспешную адаптацию. Проблема копинг-поведения разрабаты-

лась как многими зарубежными психологами (L. Murphy, R. Lazarus, H. Thomaе, S. Folkman, R.H. Moos, E. Heim и др.) так и советскими (К.А. Абульханова, В.А. Бодров, Л.А. Китаев-Смык, А.А. Либин, К. Муздыбаев, С.К. Нартова-Бочавер, И.М. Никольская, Н.А. Сирота и др.).

Совладающее поведение (копинг-поведение) рассматривается как осознанное рациональное поведение, направленное на устранение стрессовой ситуации. Оно зависит от личности субъекта и реальной ситуации и может проявляться на по-

веденческом, эмоциональном и познавательном уровнях функционирования личности.

Личностные факторы, связанные с устойчивостью к стрессу, рассматриваются как постоянные характеристики индивида, что предполагает последовательность его поведения при воздействии различных стрессоров, независимо от ситуативных требований окружающей среды [9].

Основная часть. По мнению С.К. Нартовой-Бочавер, копинг – это индивидуальный способ взаимодействия человека с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями [6].

К. Муздыбаев соответственно выделяет следующие специфические копинг-стратегии: стратегия, сфокусированная на оценке, стратегия, сфокусированная на проблеме, и стратегия, сфокусированная на эмоциях [4].

Существует достаточно большое количество различных классификаций стратегий копинг-поведения. Можно выделить три основных критерия, по которым строятся эти классификации:

1. Эмоциональный/проблемный:

– эмоционально-фокусированный копинг – направлен на урегулирование эмоциональной реакции;

– проблемно-фокусированный – направлен на то, чтобы справиться с проблемой или изменить ситуацию, которая вызвала стресс.

2. Когнитивный/поведенческий:

– «скрытый» внутренний копинг – когнитивное решение проблемы, целью которой является изменение неприятной ситуации, вызывающей стресс;

– «открытый» поведенческий копинг – ориентирован на поведенческие действия, используются копинг-стратегии, наблюдаемые в поведении.

3. Успешный/неуспешный:

– успешный копинг – используются конструктивные стратегии, приводящие в конечном итоге к преодолению трудной ситуации, вызвавшей стресс.

– неуспешный копинг – используются неконструктивные стратегии, препятствующие преодолению трудной ситуации [3].

Е. Нейм разработал методику, позволяющую исследовать 26 ситуационно-специфических вариантов копинг-стратегий, распределенных в соответствии с тремя основными сферами психической деятельности на когнитивный, эмоциональный и поведенческий копинг-механизмы [5].

Когнитивные копинг-стратегии: игнорирование, смирение, диссимуляция, сохранение самообладания, проблемный анализ, относитель-

ность, религиозность, растерянность, придача смысла, установка собственной ценности.

Эмоциональные копинг-стратегии: протест, эмоциональная разрядка, оптимизм, пассивная кооперация, покорность, самообвинение, агрессивность.

Поведенческие копинг-стратегии: отвлечение, альтруизм, активное избегание, компенсация, конструктивная активность, отступление, сотрудничество, обращение.

Виды копинг-поведения были распределены Е. Нейм на три основные группы по степени их адаптивных возможностей: адаптивные, относительно адаптивные и неадаптивные.

Выделенные Е. Нейм *адаптивные варианты копинг-поведения* включают:

– когнитивные копинг-стратегии: «проблемный анализ», «установка собственной ценности», «сохранение самообладания» – формы поведения, направленные на анализ возникших трудностей и возможных путей выхода из них, повышение самооценки и самоконтроля, более глубокое осознание собственной ценности как личности, наличие веры в собственные ресурсы в преодолении трудных ситуаций;

– эмоциональные копинг-стратегии: «протест», «оптимизм» – эмоциональное состояние с активным возмущением и протестом по отношению к трудностям и уверенностью в наличии выхода в любой, даже самой сложной, ситуации;

– поведенческие копинг-стратегии: «сотрудничество», «обращение», «альтруизм» – под которыми понимается такое поведение личности, при котором она вступает в сотрудничество со значимыми людьми, ищет поддержки в ближайшем социальном окружении или сама предлагает ее близким в преодолении трудностей.

Неадаптивные варианты копинг-поведения включают:

– когнитивные копинг-стратегии: «смирение», «растерянность», «диссимуляция», «игнорирование» – пассивные формы поведения с отказом от преодоления трудностей из-за неверия в свои силы и интеллектуальные ресурсы, с умышленной недооценкой неприятностей;

– эмоциональные копинг-стратегии: «подавление эмоций», «покорность», «самообвинение», «агрессивность» – варианты поведения, характеризующиеся подавленным эмоциональным состоянием, состоянием безнадежности, покорности и недопущения других чувств, переживанием злости и возложением вины на себя и других;

– поведенческие копинг-стратегии: «активное избегание», «отступление» – поведение, предполагающее избегание мыслей о неприятно-

стях, пассивность, уединение, покой, изоляция, стремление уйти от активных интерперсональных контактов, отказ от решения проблем.

Относительно адаптивные варианты копинг-поведения, конструктивность которых зависит от значимости и выраженности ситуации преодоления включают:

– когнитивные копинг-стратегии: «относительность», «придача смысла», «религиозность» – формы поведения, направленные на оценку трудностей в сравнении с другими, придание особого смысла их преодолению, вера в Бога и стойкость в вере при столкновении со сложными проблемами;

– эмоциональные копинг-стратегии: «эмоциональная разрядка», «пассивная кооперация» – поведение, которое направлено либо на снятие напряжения, связанного с проблемами, эмоциональным отреагированием, либо на передачу ответственности по разрешению трудностей другим лицам;

– поведенческие копинг-стратегии: «компенсация», «отвлечение», «конструктивная активность» – поведение, характеризующееся стремлением к временному отходу от решения проблем с помощью алкоголя, лекарственных средств, погружения в любимое дело, путешествия, исполнения своих заветных желаний [5].

Психологическая значимость копинга заключается в том, чтобы эффективнее адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить или смягчить эти требования, постараться избежать или привыкнуть к ним и, таким образом, погасить стрессовое действие ситуации.

Совладание – это процесс, в котором на разных его этапах человек использует различные стратегии, иногда даже совмещая их. При этом не существует таких стратегий, которые были бы эффективными во всех без исключения трудных ситуациях. Действительно, одна и та же ситуация может требовать различных стратегий, а совершенно разные ситуации – одинаковых [9].

Марковец Е.Л., исследуя взаимосвязь личностных характеристик со стрессоустойчивостью, пришла к выводу о влиянии индивидуально-психологических особенностей индивида на интерпретацию стрессогенных факторов: нейротизм, тревожность и фрустрированность, агрессивность и ригидность в различной степени снижают стрессоустойчивость; высокий уровень экстраверсии и эмоциональной стабильности способствуют повышению стрессоустойчивости [10].

Копинг-поведение, являясь звеном психологической адаптации личности, определяет успешность ее функционирования в условиях профессиональной спортивной деятельности. Результативность соревновательной деятельности во мно-

гом зависит от стрессоустойчивости и психических качеств личности, обеспечивающих стресс-преодолевающее поведение. В наиболее эффективной структуре стрессоустойчивости предпочтение отдается волевым, саморегулятивным и мотивационным компонентам.

Эффективность совладания зависит от таких индивидуальных особенностей личности как возраст, пол, интеллект, темперамент, уровень тревожности, тип мышления, особенности локуса контроля, направленность характера.

Становление репертуара копинг-стратегий приходится на подростковый и юношеский возраст, который характеризуется не только особой чувствительностью к стрессовым воздействиям, но и сензитивностью в становлении стиля (способа) копинг-поведения. Реализуя копинг-поведение, личность накапливает собственный жизненный опыт, рефлексировав его в своем внутреннем мире, становится способной самостоятельно развивать себя, придавать этому развитию сознательное направление.

Неадаптивные формы реагирования имеют тенденцию с возрастом уменьшаться, уступая возможность проявления частично адаптивным копинговым стратегиям.

Способы реагирования на стресс в условиях спортивной деятельности обусловлены как влиянием конкретных событий, так и сформированным в течение жизни стилем человека [2], его индивидуальными характеристиками, особенностями когнитивного реагирования и поведения в стрессовой ситуации [1].

Особое место в исследованиях, посвященных изучению успешности спортивной деятельности, уделяется мотивации. От характера, содержания и уровня мотивации напрямую зависит успешность выполнения любой человеческой деятельности. Это обуславливает актуальность изучения данной темы в работах многих психологов (Ф.Ю. Тейлора, Э. Мэйо, Г. Мюррея, Э. Эриксона, А. Адлера, Х. Хекхаузена, Д. Макклеланда, Г.Холла, А.Н.Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Л.И. Божович, А.К. Марковой, В.И. Ковалева, Е.П.Ильина, В.Г. Леонтьева, М.Т. Магомедов-Эминова и др.).

Мотивация спортсмена – это особое состояние его личности, формирующееся в результате соотношения им своих потребностей и возможностей с предметом спортивной деятельности. Мотивация служит основой для постановки и осуществления целей, направленных на достижение максимально возможного на данный момент спортивного результата.

Среди работ, посвященных данной проблеме, большое место занимают публикации, в которых

рассматривается мотивация достижения успеха в спортивной деятельности (Д. Макклеланд, Х. Хекхаузен, Р. Уэйнберг, Д. Гоулд, Ю.М. Орлов, Т.А. Саблина, П.А. Рудик, А.Ц. Пуни, Н.Б. Стамбулова, Р.А. Пилюян, В. Гошек, Е.А. Калинин, Г.Д. Горбунов и др.). Указанный аспект проблемы представляет значительный научный интерес, так как мотивация достижения, по мнению многих исследователей, является одним из самых существенных «ядерных» свойств личности.

По мнению В.И. Степанского, анализ закономерностей процессов регуляции является единственным надежным путем изучения роли мотивации в организации и исполнении деятельности. Он пришел к заключению, что наилучшие результаты достигаются при сочетании хорошей регуляции с мотивацией достижения успеха, при этом мотивация побуждает испытуемого устанавливать высокий критерий успешности, а уровень регуляции обеспечивает реальность достижения успеха [7].

В.И. Степанский пришел к выводу о существовании тесной связи между субъективным критерием успешности и такими ситуационно-личностными детерминантами деятельности, как мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудачи. Конкретным показателем соотношения этих мотиваций является уровень формируемого субъектом критерия успешности: высокий, когда преобладает мотивация достижения, и низкий, если по каким-то причинам преобладает мотивация избегания [7].

Высокая результативность соревновательной деятельности обуславливается преобладанием в спортивной мотивации соревновательной составляющей; а также направленностью соревновательной мотивации на достижение успеха [8].

На протяжении спортивной карьеры роль конкретных мотивов в стимулировании активности спортсмена меняется в зависимости от этапа подготовки: начальные мотивы занятий спортом, мотивы стадии специализации, стадии спортивного мастерства, мотивы стадии завершения активного выступления на соревнованиях.

Главная составляющая мотива в спорте – это мотивация спортивных достижений, представляющая собой попытку увеличить или сохранить максимально высокими способности человека в спорте, где выполнение поставленных целей может привести к успеху или к неудаче.

Ввиду того, что спортивная деятельность предъявляет повышенные требования к стрессоустойчивости спортсмена, копинг-поведение является формой стресс-преодолевающего поведения, обеспечивающего результативность соревновательной деятельности. Для формирования

адаптивных копинг-стратегий поведения необходимо повышать уровень мотивации к успеху в спорте, особенно в подростковом возрасте, являющемся сензитивным к их формированию.

Результаты исследования и их обсуждение. Для анализа копинг-стратегий у подростков с разной мотивацией занятия спортом нами было проведено исследование, в котором приняли участие учащиеся 8-9 классов спортивных отделений Тираспольской СШ №7 и Тираспольского образовательного теоретического лицея. Выборка составила 86 человек, среди которых 33 девочки и 53 мальчика.

Диагностировалась мотивация к успеху по методике Т. Элерса, мотивация занятия спортом по методике В.И. Тропникова и варианты копинг-стратегий по методике Е. Хейма.

Исходя из полученных результатов, были сделаны следующие выводы:

1. Мотивация к успеху в спорте на нашей выборке испытуемых умеренно высокая и средняя, причем этот показатель выше у девочек-спортсменок по сравнению с мальчиками.

2. Доминирующими мотивами занятия спортом являются мотивы физического совершенствования, повышения престижа, эстетического удовольствия и острых ощущений, что во многом объясняется их подростковым возрастом. У девочек-спортсменок в большей степени выражены мотивы эстетического удовольствия и повышения престижа, а у мальчиков-спортсменов – мотив физического совершенствования.

3. У подростков-спортсменов с высокой мотивацией к успеху в спорте проявляются только адаптивные и относительно адаптивные варианты копинг-стратегии, при этом неадаптивные варианты не проявляются.

4. Адаптивные варианты совладающего поведения в спортивной деятельности проявляются чаще в эмоциональном копинге у подростков-спортсменов с высокой мотивацией. В когнитивном и поведенческом копинге адаптивные и относительно адаптивные варианты представлены в равной степени.

5. У подростков-спортсменов с низкой мотивацией к успеху в спорте практически в равной степени проявляются относительно адаптивные и неадаптивные варианты копинг-стратегий. Адаптивные варианты копинга представлены незначительно у данной группы испытуемых.

6. Из когнитивных копинг-стратегий в большей степени проявляются такие варианты как сохранение самообладания и придача смысла.

7. Из эмоциональных копинг-стратегий проявляются такие адаптивные варианты как оптимизм.

8. Из поведенческих копинг-стратегий чаще проявляются адаптивные и относительно адаптивные варианты, такие как отвлечение, альтруизм, обращение.

9. Адаптивные варианты когнитивного копинга проявляются в большей степени у подростков-спортсменов с такими мотивами занятия спортом как физическое совершенствование и повышение престижа.

10. Адаптивные варианты эмоционального копинга проявляются у подростков-спортсменов с такими мотивами как физическое совершенство,

эстетическое удовольствие, повышение престижа.

11. В поведенческом копинге чаще используются относительно адаптивные варианты у подростков с теми же мотивами занятия спортом.

Для установления связи между уровнем мотивации к успеху у подростков-спортсменов и проявлением адаптивных вариантов копинг-стратегий поведения был проведен корреляционный анализ данных, полученных по методикам диагностики мотивации к успеху и копинг-стратегий поведения с использованием бисериального коэффициента (табл.).

Таблица

Мотивация к успеху у подростков-спортсменов с разными копинг-стратегиями поведения

Table

Motivation to succeed in adolescent athletes with different coping strategies behavior

Мотивация к успеху (% испытуемых)	Копинг-стратегии								
	когнитивные			эмоциональные			поведенческие		
	А*	ОА*	Н*	А	ОА	Н	А	ОА	Н
низкая	7,3	1,8	1,8	7,3	1,8	1,8	3,6	7,3	-
средняя	14,5	16,4	3,6	29,1	1,8	3,6	16,4	14,5	3,6
умеренно высокая	21,8	14,5	5,5	27,3	1,8	12,7	20	20	1,8
слишком высокая	5,5	7,3	-	12,7	-	-	5,5	7,3	-

*А – адаптивные варианты копинг-стратегий;

*ОА – относительно адаптивные варианты копинг-стратегий;

*Н – неадаптивные варианты копинг-стратегий

У подростков-спортсменов с низкой мотивацией к успеху существенных различий в проявлении адаптивных, относительно адаптивных и неадаптивных вариантов когнитивных, эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий не выявлено.

У подростков со средней мотивацией к успеху преобладает проявление адаптивных эмоциональных (29,1%) копинг-стратегий.

У подростков с умеренно высокой мотивацией к успеху проявляются в значительной степени адаптивные варианты когнитивных (21,8%), эмоциональных (27,3%) и поведенческих (20%) копинг-стратегий поведения и относительно адаптивные варианты поведенческого копинга (20%).

Испытуемые со слишком высокой мотивацией к успеху в большей степени проявляют адаптивные варианты эмоционального копинга (12,7%), а также адаптивные варианты когнитивного и поведенческого копинга (5,5 %) и относительно адаптивного когнитивного и поведенческого копинга (7,3 %). Неадаптивные варианты копинг-стратегий подростки-спортсмены с очень высокой мотивацией к успеху вообще не используют.

Таким образом, прослеживается общая тенденция использования подростками-спортсменами адаптивных и относительно адаптивных когнитивных копинг-стратегий. Причем

адаптивные и относительно адаптивные когнитивные копинг-стратегии чаще проявляются у подростков с умеренно высокой мотивацией к успеху. Реже всего подростки-спортсмены используют неадаптивные когнитивные копинг-стратегии. А испытуемые со слишком высокой мотивацией достижения неадаптивные когнитивные копинг-стратегии не используют вообще.

Заключение. Проведенное нами исследование позволило установить связь между уровнем мотивации к успеху и различными вариантами копинг-стратегий у подростков-спортсменов. Так у спортсменов с высокой, умеренно высокой и средней мотивацией к успеху в спорте преобладают адаптивные и относительно адаптивные варианты копинг-стратегий. В большей степени данные адаптивные варианты совладающего поведения в подростковом возрасте проявляются в эмоциональном копинге.

Таким образом, выдвинутое предположение о том, что с повышением уровня мотивации к успеху в спорте у подростков преобладают адаптивные и относительно адаптивные варианты копинг-стратегий подтвердилось. Полученные результаты исследования могут быть использованы тренерами в их практической деятельности в процессе воздействия на становление мотивации занятия спортом у

детей и подростков, а также спортивными психологами при подготовке подростков-спортсменов к соревновательной деятельности, с целью повышения их стрессоустойчивости.

Список литературы

1. Бодров В.А. Часть 3. Стратегии и стили преодоления стресса: [Страницы будущей книги] // <http://www.infomag.ru/journals/j091r/27568.html> (дата обращения: 18.03.2015).
2. Либин А.В. Дифференциальная психология на пересечении европейских, российских и американских традиций. М., Смысл, 1999.
3. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика: Справочник практического психолога. М. Эксмо, 2005.
4. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. Том I, выпуск 2. 1998.
5. Набиуллина Р.Р., Тухтарова И. В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция). Учебное пособие. – Казань, 2003.
6. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности. // Психол. журнал. 1997. Вып.5. С. 20–30.
7. Степанский В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности // Вопросы психологии. 1981. Вып.6. С. 59-75.
8. Шумилин А.П. Формирование мотивации результативности соревновательной деятельности юных дзюдоистов. Дис ... канд. пед. наук // <http://www.dissercat.com/...-deyatelnosti-yunykh-dzyudoistov> (дата обращения: 9.03.2015).
9. Корнієнко І.О. Факторний аналіз методик діагностики особистісних детермінант копінг-поведінки особистості // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / С.Д. Максименко, Л.А. Онуфрієва. Вип. 14. Кам'янець Подільський: Аксіома, 2011. С. 393-404.
10. Марковець О.Л. Психологічні особливості професійного стресу та попередження його виникнення у майбутніх вчителів: дис ... канд. псих. наук. К., 2005. 23 с.

References

1. Bodrov V.A. Part 3. Strategies and styles of coping with stress: [Page future book] // <http://www.infomag.ru/journals/j091r/27568.html> (date of access: March 15, 2015).
2. Libin A.V. Differential psychology at the crossroads of European, Russian and American traditions. Moscow, Smysl, 1999.
3. Malkina-Pykh I.G. Psychosomatics: a Handbook of a practical psychologist. Moscow: Eksmo, 2005.
4. Muzdybaev K. Strategy of coping with life's difficulties. Theoretical analysis // Journal of sociology and social anthropology. Volume I, issue 2. 1998.
5. Nabiullina R.R., Tokhtarova I. V. The mechanisms of psychological protection and coping with stress (definition, structure, functions, types, psychotherapeutic correction). Tutorial. Kazan, 2003.
6. Nartova-Bochvar S. K. «Coping behavior» in the system of concepts of psychology of the personality // Psikhol. journal. 1997. № 5. Pp. 20-30
7. Stepansky V.I. The Influence of motivation of achievement of success and avoidance of failures in the regulation of activity // Questions of psychology. Vol.6. 1981. Pp. 59-75.
8. Shumilin A.P. Formation of motivation of productivity of competitive activity of young judoists. Dis ... Cand. Ped. Sciences. // <http://www.dissercat.com/...-deyatelnosti-yunykh-dzyudoistov> (date of access: March 9, 2015).
9. Kornienko I.O. Factor analysis methods of diagnostics of personal determinants of coping behavior of the person // Problems of modern psychology: Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi national University named after Ivan Ohienko, Institute of psychology. G. S. Kostyuk NAPS of Ukraine / S.D. Maksimenko, L. A. Onufriev. Vol. 14. Kamenetz-Podolsk: Axiom, 2011. Pp. 393-404.
10. Markowitz, E. L. Psychological peculiarities of professional stress and prevent its occurrence of future teachers: Dis. ... cand. Psych. Sciences. Kiev, 2005. 23 p.

Данные автора:

Шевцова Тамара Николаевна, специалист кафедры гимнастики и спортивных единоборств

About the author:

Shevtsova Tamara Nikolaevna, Specialist, Department of Gymnastics and Combat Sports