ISSN 2309-4281

Поволжский педагогический вестник

2015

№ 3(8)

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
www.pgsga.ru

Поволжский педагогический вестник

Основан в 2013 году

№ 3(8)

2015

ISSN 2309–4281

Научный журнал

Выходит ежеквартально

Электронная версия:
www:http://elibrary.ru

Учредитель – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия»

Главный редактор – президент Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, доктор филологических наук *И.В. Вершинин*

Заместитель главного редактора – кандидат психологических наук *С.Г. Исханова*

Редакционная коллегия:
доктор психологических наук *Г.В. Акопов;*
доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО *В.П. Бездухов;*
доктор филологических наук, педагогических наук *О.М. Буранок;*
доктор педагогических наук *А.Л. Бусыгина;*
доктор педагогических наук *Т.В. Добудько;*
доктор педагогических наук *Т.А. Колышева;*
доктор педагогических наук *Ш.А. Махмудов;*
доктор педагогических наук *В.М. Минияров;*
доктор педагогических наук *А.И Смоляр;*
доктор экономических наук, доктор педагогических наук *Л.И. Фишман;*
доктор психологических наук *Н.Н. Ярушкин*

Ответственный секретарь – кандидат филологических наук *И.Ю. Яковлева*

© Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, 2015

Е.Ю. Шиманова
(выпускающий редактор номера)

О.И. Сердюкова
(начальник РИО)

Адрес редакции:
443099, Россия, г. Самара,
ул. М. Горького, 65/67

Тел.: (846) 333–03–57

E-mail: red_izd@pgsga.ru

Сайт: http://pgsga.ru

Подписано в печать 01.06.2015
Формат 60*84 1/8
Печать оперативная.
Усл. п.л. 12,5
Тираж 500 экз. Заказ ____

Издательство Поволжской государственной социально-гуманитарной академии
443099, Россия, г. Самара,
ул. М. Горького, 61/63

Отпечатано в типографии ПГСГА

СОДЕРЖАНИЕ

Лица. События

Г.В. Акопов, Н.И. Буковцова, Е.В. Явкина
Психология сознания: этнонациональные, религиозные, правовые и регулятивные аспекты …… 3

Социальная психология и общество

А.А. Авдейчев
Место ортодоксальности в религиозном сознании православно верующих современной России ……. 7
М.Н. Акимова
Развитие творческого потенциала личности в условиях образовательного процесса …….. 10
Е.В. Бакшутова
Интеллектуал vs интеллигент: проблема самоопределения современной интеллигенции …….. 15
Г.А. Виноградова
Субъективное благополучие личности студента в условиях социально-экономического кризиса ……. 18
Е.И. Рощупкина
Возрастная специфика этнопсихологического сознания ……..... 21
Е.Ю. Хомутская, М.В. Сярдина
Специфика понятийной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи ……..... 25
Е.Л. Чернышова
Особенности представлений о семье современной студенческой молодежи …… 35
П.В. Яньшин
Экспериментальная парадигма косвенного исследования эмоциональных установок
через непроизвольную задержку моторных реакций …….. 40

Психологическая наука и образование

В.Н. Аниськин, А.Я. Борисов, Л.Е. Дичинская, Т.А. Жукова, М. Шренк
Особенности подготовки бакалавров образования в условиях развития мультикультурных процессов
(на примере России и Германии) …… 48
О.Ф. Брыксина
Инновационные технологии в образовании:
где найти точку опоры, чтобы перевернуть урок? …… 53
Л.Г. Жданова
Эмпатийные способности студентов разных вузов …….. 58
Л.А. Забродина
Социально-психологический тренинг как средство развития эмоционального интеллекта
будущих психологов …… 62
Е.И. Колесникова
Динамика личностных особенностей как индикатор формирования компетенций студента …….. 68
Н.М. Манахова, Н.Н. Носачев
Адаптация пятиклассников к условиям обучения в среднем звене общеобразовательной школы ……. 72
Т.А. Парфенова
Взаимосвязь уровня проявления тревожности и успешности
в учебной деятельности младших подростков …….. 76
Е.А. Самойлов
Наглядные средства управления интеллектуальным развитием
студентов педагогических специальностей при обучении физике ……. 81
Н.Н. Семенова
Процессный подход к проектированию и реализации основных образовательных программ
высшего образования
(на примере направления подготовки Педагогическое образование, профиль «Инфороматика») ……. 90
Наши авторы …… 97

CONTENTS

Faces. Events

G.V. Akopov, N.I. Bukovtseva, E.V. Yavkina
Psychology of Consciousness: Ethnic and National, Religious, Legal and Regulatory Aspects 3

Social Psychology and Society

A.A.Avdeychev
The Role of Orthodoxy in Religious Consciousness of Orthodox Christians in Modern Russia 7
M.N. Akimova
Personal Creativity Development in the Educational Environment 10
Ye.V. Bakshutova
Intellect vs Intelligentsia: Self-Identification of Modern Intellectuals 15
G.A. Vinogradova
Subjective Well-Being of a Personality under the Conditions of Social and Economic Crunch 18
Ye.I. Roshchupkina
Age Features of Consciousness in Terms of Ethnopsychology 21
Ye.Yu. Khomutskaya, M.V. Syardina
Conceptual Sphere of Preschoolers with General Speech Disorder 25
Ye.L. Chernyshova
Modern Students' Views upon Family 35
P.V. Yanshin
The Experimental Paradigm for Indirect Research of Attitudes through the Involuntary Motor Reactions Delay 40

Psychological Science and Education

V.N. Aniskin, A.Y. Borisov, L.Ye. Dichinskaya, T.A. Zhukova, M. Schrenk
Training Bachelors of Education in the Context of Multicultural Development (Based on Research in Russia and Germany) 48
O.F. Bryksina
Innovative Technologies in Education: How to Find a Foothold to Prepare a «Flipped Class»? 53
L.G. Zhdanova
Empathic Skills Gained by Students of Different Universities 58
L.A. Zabrodina
Social and Psychological Training as a Means of Future Psychologists' Emotional Intelligence Development 62
Ye.I. Kolesnikova
Personal Development as Indicator of a Student's Competences Achievement 68
N.M. Manakhova, N.N. Nosachev
5th Graders' Adaptation to Middle School Environment in the Secondary School 72
T.A. Parfenova
The Relationship between Symptoms of Anxiety and Success in Educational Activity of Younger Adolescents 76
Ye.A. Samoilov
Visual Means of Controlling Intellectual Development of Students Majoring in Teaching Physics 81
N.N. Semenova
Process Approach in Educational Programs Elaboration and Realization for University Students (050100.62 (44.03.05) Program of Pedagogical Education, Major «Computer Science») 90
Our Authors 97

Лица. События

ПСИХОЛОГИЯ СОЗНАНИЯ: ЭТНОНАЦИОНАЛЬНЫЕ, РЕЛИГИОЗНЫЕ, ПРАВОВЫЕ И РЕГУЛЯТИВНЫЕ АСПЕКТЫ

PSYCHOLOGY OF CONSCIOUSNESS: ETHNIC, NATIONAL, RELIGIOUS, LEGAL AND REGULATIVE ASPECTS

15–17 октября 2015 года международная научная конференция «Психология сознания: этнонациональные, религиозные, правовые и регулятивные аспекты» собрала в стенах нашей академии ученых не только вузов России, но и вузов-партнеров из Армении и Казахстана. Участниками конференции стали Российско-Армянский (Славянский) университет, Западно-Казахстанский инженерно-гуманитарный университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, факультет психологии СПбГУ, Российское психологическое общество, Институт Психологии РАН, Психологический институт Российской Академии образования, Международная школа высших культурологических исследований.

Конференция явилась продолжением всероссийских конференций 2007 и 2011 годов «Психология сознания: современное состояние и перспективы исследований» и в этом году также вызвала большой интерес. В работе конференции приняли участие (в разных формах) известные психологи, научные сотрудники, преподаватели ведущих вузов и научных организаций России, Израиля, Армении, Казахстана: А.С. Берберян (Ереван, Армения), О.М. Штейман (Хайфа, Израиль), В.Ф. Петренко (Москва), А.А. Реан (Москва), В.В. Знаков (Москва), Л.В. Куликов (С.-Петербург), А.О. Прохоров (Казань), А.М. Попов (Казань), В.Е. Семёнов (С.-Петербург), Д.Б. Богоявленская (Москва), Г.В. Дяков (Уфа), В.Ф. Енгалычев (Калуга) Н.М. Швалева (Пятигорск), В.И. Долгова (Челябинск), Г.К. Джонисова (Уральск), З.О. Османов (Махачкала) и др.

Общее количество участников превысило 180 человек, было обсуждено 60 докладов. По итогам конференции издан сборник материалов, в котором опубликовано 85 научных статей и тезисов.

До начала пленарного заседания председатель программного комитета конференции Г.В. Акопов представил участникам научную информацию о XIX Международном симпозиуме Ассоциации Научных Исследований Сознания (ASSC–19), который состоялся в г. Париже (Франция) 7–10 июля 2015 г.

Продолжением «предконференции» стали утренняя лекция кандидата педагогических наук В.А. Чистоусова (Казань) «Динамика современного мира и проблемы профессионального образования» и заседание Дискуссионного клуба «Возможно ли сознание в вегетативном состоянии?», организованное доктором психологических наук, профессором ПГСГА Т.В. Семеновой.

Перед началом работы Пленарного заседания был дан небольшой концерт в исполнении студентов факультета культуры и искусств.

Торжественное открытие конференции состоялось в этот же день в актовом зале Академии. С приветственными словами к участникам конференции выступили проректор по НИР ПГСГА, доктор исторических наук, профессор Александр Иванович Репинецкий, заведующий кафедрой общей и социальной психологии ПГСГА, доктор психологических наук, профессор Гарник Владимирович Акопов, декан факультета психологии и специального образования ПГСГА, кандидат психологических наук, доцент Нина Ивановна Буковцова.

В первый день работы на Пленарном заседании были заслушаны доклады известных ученых: «Порядок детерминации и логика произвольности в многомерном поле исследований сознания» (Г.В. Акопов, д. псх. н., профессор, ПГСГА (Самара); «Сознательное и бессознательное в понимании мира человека»

(В.В. Знаков, д. псх. н., профессор, главный научный сотрудник ИП РАН (Москва); «Социальные установки и асоциальное поведение» (А.А. Реан, д. псх. н., профессор, Член-корреспондент РАО, Московский университет МВД РФ (Москва); «Общественное самосознание, строение и детерминанты» (Л.В. Куликов, д. псх. н., профессор, СПбГУ (С.-Петербург); «Латентная психология социального сознания» (Е.В. Бакшутова, к. псх. н., доцент, ПГСГА (Самара); Т.К. Рулина, к. псх. н., доцент, ПГСГА (Самара).

Продолжение Пленарного заседания состоялось 16 октября. Были заслушаны следующие доклады: «Психология сознания: ревизия научно-исследовательских проблем» (А.Ю. Агафонов, докт. псх. н., профессор, Самарский государственный университет (Самара); «Ментальные репрезентации психических состояний: образный уровень» (А.О. Прохоров, докт. псх. н., профессор, зав. каф. общей психологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань); «Современные условия правовой социализации российской молодежи» (Н.Н. Ярушкин, докт. псх. н., профессор, ПГСГА (Самара); «Социально-регулятивное сознание и иудаизм» (А.И. Белкин, докт. псх. н., доцент, ПГСГА (Самара); «Ценностное сознание: диагностика и интерпретация» (А.В. Капцов, канд. псх. н., доцент, декан факультета психологии Самарской гуманитарной академии); «Понятие субъективной реальности в философии и психологии» (З.О. Османов, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала).

Во второй половине дня 16 октября интересная и содержательная работа конференции продолжилась в семи тематических секциях: «Теоретико-методологические проблемы сознания как предмета научных исследований», «Сознание и бессознательное в явлениях социальной категоризации, самокатегоризации, идентичности и смыслообразования»; «Правовое сознание и правовая регуляция национальных, конфессиональных, политических и социокультурных отношений»; «Этническое и национальное сознание. Этничность и ментальность»; «Регулятивное сознание: управление, менеджмент, регуляция, самоорганизация, самоуправление»; «Сознание человека в условиях современного глобализирующегося общества»; «Развитие сознания учащихся в условиях обогащенных образовательных сред различной направленности».

Завершил работу конференции 17 октября Круглый стол «Самоопределение, идентичность – терпимость в полиэтническом и поликонфессиональном обществе» (ведущий Р.Ф. Ихсанов, канд. псх. н., доцент, ПГСГА, Самара) при широком участии представителей различных политических, религиозных и образовательных структур. Обсуждались вопросы комплексирования проблем этнической, религиозной, правовой психологии в контексте возможностей социальной регуляции возникающих противоречий, а также превенции возможных негативных явлений в обозначенных сферах жизни.

Подводя итоги конференции, участники отметили важность ее проведения на регулярной основе и выразили уверенность, что это будет способствовать расширению поля научных исследований в данной области психологии и укреплению профессионального сотрудничества по новому направлению, обозначенному как социальная психология этно-национального, религиозного (конфессионального), правового и регулятивного сознания. Кроме того, данное направление было поддержано Министерством образования и науки РФ в форме госзадания.

Несмотря на насыщенный график работы, участники конференции нашли возможность дать интервью будущим журналистам – студентам ПГСГА. Также в подготовке и проведении конференции активное участие приняли студенты факультета психологии и специального образования ПГСГА

Из интервью с Г.В. Акоповым:

На мой взгляд, сознание интересно каждому, потому что человек рано или поздно задумывается, кто он и для чего он. Получается, что все процессы сознания и осознания являются ключевыми для построения линии жизни, выстраивания отношений с другими людьми и самим собой. Только через сознание можно разобраться с этим главным вопросом нашей жизни.

В развитии этого направления психологии есть как положительная, так и отрицательная тенденции. Положительная связана с тем, что дальнейшие исследования в «науке сознания» могут решить ряд очень серьзных проблем индивидуального характера и вопросов общественного развития. В первом случае в качестве примера рассмотрим обездвиженных людей (в связи с перенесенной болезнью и других случаев). Как правило, сознание этих людей сохранно. Задача состоит в том, чтобы использовать это сознание для овладения предметным миром, который становится новым (малодоступным) для такого человека. Сегодня уже существуют технологии, которые позволяют с помощью движения глаз включать и выключать на дисплее те или иные механические устройства, благодаря которым человек может перемещаться в пространстве, осуществлять различные действия. Есть перспектива, что с помощью так называемых нейронных интерфейсов можно будет решить эту проблему через внутреннюю стимуляцию. Однако в перспективе возникают этические проблемы искусственного интеллекта и «роботизации» нашей жизни.

Если говорить о массовом сознании, то здесь есть опасность, что достижения в этой области могут дать возможность преступным лицам и группам манипулировать общественным сознанием. Если человечество не найдет способов защиты от манипуляции сознанием групп, то это станет большой опасностью для всех нас.

Из интервью с В.В. Знаковым:

На мой взгляд, самая главная проблема сознания – это проблема понимания, которой я занимаюсь уже больше 30 лет. Понимание само по себе многомерное явление. Мы живем в многомерном мире: в эмпирической, социальной и экзистенциальной реальности, действуя по принуждению обстоятельств и сообразно ситуации. Например, если идет дождь – вы раскрываете зонтик, мокнуть вам ни к чему. Это реальность природная. Все, связанное с ней, основано на том, что мы понимаем причину и следствие. В данном случае причинно-следственная связь играет главную роль в вопросе восприятия окружающего мира. Другая реальность – социокультурная. В социокультурном мире мнения других людей играют куда большую роль, нежели наши достоверные знания о реальности. Один скажет, что Маша красивая, а другой – что Маша уродлива. И невозможно установить, что один прав, а другой неправ.

Существует еще экзистенциальная реальность, основа которой заключается в постижении понимания на основе личного опыта. О третьем критерии я впервые говорю как о психологической категории, начинаю вводить ее в научный оборот.

Из интервью с Л.В. Куликовым:

Я принадлежу к тем людям, которые интересуются очень многим. Довольно долго я интересовался познавательными процессами, проводил эксперименты, которые были сфокусированы на том, чтобы выяснить некоторые закономерности образной сферы человека, в частности, представлений человека о пространстве. Через некоторое время мои интересы перекочевали на область психологии состояния и настроения как эмоционального состояния.

Моя докторская диссертация была посвящена психологии настроения. Недавно мы с моим дипломником изучали, как людей вовлекают в секты, деструктивные культы и устанавливают весьма долгий и полный контроль над их сознанием и

поведением. Сегодня мне интересно воздействие СМИ на общественное сознание, я читаю курс лекций по этой теме.

Из интервью с В.А. Чистоусовым:

Сфера моих научных интересов – это педагогическое проектирование. Причем в широком современном понимании, как проектирование на полном жизненном цикле, начиная с прогнозирования, моделирования, продолжая собственно проектированием (конструированием) и заканчивая рефлексией результатов после реализации образовательных проектов. И в этих процессах должны участвовать не только учащиеся, но и все лица, заинтересованные в успехе этого предприятия.

На вопрос о соответствии образования требованиям работодателей нельзя ответить однозначно. Надо изучать статистику. Даже в одном вузе по некоторым направлениям приток абитуриентов больше, и туда идут именно за качественной подготовкой. В рамках доклада я представил диаграмму, показывающую, как различные специалисты оценивают одни и те же компетенции; как одна и та же образовательная программа оценивается с точки зрения педагогов, работодателей и учащихся. Если сопоставить эти три поля оценок, то мы подойдем к решению вопроса, как сделать, чтобы образовательный процесс соответствовал интересам всех участвующих в нем сторон.

Г.В. Акопов, Н.И. Буковцова, Е.В. Явкина

Социальная психология и общество

УДК 159.95

МЕСТО ОРТОДОКСАЛЬНОСТИ В РЕЛИГИОЗНОМ СОЗНАНИИ ПРАВОСЛАВНО ВЕРУЮЩИХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

THE ROLE OF ORTHODOXY IN RELIGIOUS CONSCIOUSNESS OF ORTHODOX CHRISTIANS IN MODERN RUSSIA

© 2015

А.А. Авдейчев
Самарская государственная социально-гуманитарная академия
(Россия, Самара)

A.A. Avdeychev

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities
(Russia, Samara)

В статье мотивируется актуальность исследования ортодоксальности в мировоззрении православно верующих в условиях современной России, акцентируется внимание на методологических проблемах, предлагаются пути их решения.

The article presents the way orthodox christians look upon christianity in today's Russia, focuses on methodological problems, offers their solutions.

Ключевые слова: ортодоксальность, религиозное сознание; церковный канон, монашество, церковный устав.

Keywords : orthodoxy, religious consciousness; church canon, monkhood, church rule.

В связи со значительными изменениями политической и социальной ситуации в современном мире в настоящее время актуализировалась проблема ее адекватной оценки и выработки эффективной государственной стратегии противодействия религиозному экстремизму и религиозному радикализму. При этом традиционно речь идет об исламе и его ветвях антисоциального характера. Но при определенном стечении обстоятельств подобные тенденции могут присутствовать во всех без исключения массовых религиозных конфессиях, что подтверждается ходом мировой истории. Не является исключением в этом плане и традиционное для России Православие. В связи с этим в ряде мер, направленных на решение данной проблемы, инициируются научные исследования различного рода, выполняемые по заданию Правительства РФ. Одним из таких заданий является государственное задание Министерства образования и науки РФ №25.1028.2014/К по теме «Социальная психология религиозного (конфессионального), этно-национального, правового и регуляционного-управленческого сознания в современной России», полученное факультетом психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (ПГСГА).

В ходе выполнения данного задания актуализировались проблемы, создавшие значительные трудности для исследователей. Одной из них явилась необходимость выработки методологически и научно обоснованного подхода к оценке влияния на сознание верующих явлений, локализованных на континууме «ортодоксальность (каноничность) – новаторство (религиозное творчество)».

Первые результаты, полученные в ходе исследования, неожиданно выявили, что в церковной семантике значительное место занимают многообразные истолкования христианского вероучения и догматического корпуса, что создает благопри-

ятную почву для разномыслия и вариативности толкования. Феномен религиозного индифферентизма идентифицирован как набор семантики преимущественно морально-наставительного характера, что было расценено как антиканоническое направление в религиозном сознании (Т.К. Рулина, Е.В. Бакшутова, С.Г. Ихсанова).

В связи с выявленным феноменом было проведено пилотное исследование методом ассоциативного эксперимента в группах служителей церкви и относительно религиозно-индифферентных студентов психологического факультета ПГСГА (Г.В. Акопов, А.А. Авдейчев). В сознании респондентов обоих групп было выявлено преобладание эгоцентрических тенденций над альтруистическими, а также внешней стимуляции сознания над внутренней, что в целом отражает общую тенденцию, характерную для цивилизации западного типа, вовлеченную в процессы глобализации, и косвенно отражает относительно низкую приверженность к ортодоксальности и каноничности представителей церкви.

С целью детализации и уточнения полученных результатов нами было предпринято предварительное изучение такой важной составляющей отечественной православной традиции, как монашество и монастыри.

Как известно, в структуре Русской Православной Церкви Московского Патриархата имеется Синодальный отдел по монастырям и монашеству, т.е. монашество декларируется как самостоятельный церковный институт и существует как массовое общественное явление, подлежащее координации названным отделом [3].

Вместе с тем святитель Игнатий (Брянчанинов), являясь неоспоримым экспертом в области церковной жизни, еще в середине XIX в. считал историю монашества в России завершенной. Он писал: «Относительно монастырей, я полагаю, что время их кончено, что они истлели нравственно и уже уничтожились сами по себе <...> Если бы, как Вы говорите, и решились восстановить монашество, то нет орудий для восстановления, нет монахов, а актер ничего не сделает. Дух времени таков, что скорее должно ожидать окончательных ударов, а не восстановления…» [1, с. 32]. При этом святитель Игнатий ссылается на столь же авторитетного церковного деятеля святителя Тихона Задонского, который еще в XVIII в. утверждал в отношении монастырей, что «истинное благочестие почти исчезло, а заменено оно лицемерством для обмана людей с целию вещественной выгоды. Надо понимать дух времени и не признавать прежния пристанища пристанищами, потому что они наиболее превратились в гибельные омуты и пропасти» [там же]. Среди других высказываний святителя Игнатия находим: «Падение монастырей, значительно совершившееся, неминуемо <...> Положение их подобно весеннему снегу в последних числах марта и первых числах апреля» [там же]. Важнейшим критерием существования монашества святитель Игнатий считает обязательную особую молитвенную практику, называемую Иисусовой молитвой («умным деланием»). В связи с этим он пишет: «Важная примета кончины монашества – повсеместное оставление внутреннего делания и удовлетворение себя наружностию напоказ» [там же].

Компромиссную точку зрения высказывает схиархимандрит Гавриил (Бунге) – игумен Крестовоздвиженского монастыря Русской Православной Церкви в Лугано (Швейцария). Признавая неоспоримым факт прерывания в настоящее время монашеской традиции как церковного института, он констатирует, что монашество продолжается на духовном уровне через так называемую старческую преемственность [2]. Необходимо отметить, что в православных монастырях современной России феномен старчества отсутствует как таковой, история его завершилась после закрытия в 60-х гг. прошлого века Глинской пустыни, что позволяет поставить под сомнение утверждение данного автора.

Феномен нарастающей индифферентности по отношению к церковному канону проявляется в сфере православного церковного богослужения, совершение которого канонически регламентируется древним Иерусалимским Типиконом (Уставом) Лавры Саввы Освященного.

В настоящее время в России трудно найти церковный приход или монастырь, в котором строго придерживаются уставного канонического богослужения, что позволяет значительно сократить продолжительность богослужения и создать, таким образом, позитивное отношение к нему у малосведущих в этих вопросах прихожан и насельников.

Таким образом, многогранность и неоднозначность церковной жизни в православии препятствует рассмотрению ее как статического объекта, что существенно усложняет методологию исследования и требует взвешенного многофакторного подхода. В противном случае полученные результаты не смогут отражать существующую реальность и способствовать своевременному и адекватному устранению социально негативных явлений и процессов.

Литература

1. *Брянчанинов Игнатий*, святитель. Письма разным лицам // *Брянчанинов Игнатий*, святитель. Собр. соч. : В 7 т. Т. VII. М. : Терирем, 2011.

2. *Бунге Гавриил*, схирхимандрит. Преемство святоотеческих традиций в монашестве Русской Церкви [Электронный ресурс] : Доклад на XXIII Международ. Рождественских образоват. чтениях. Сретенский ставропигиальный мужской монастырь. 22–23 января 2015 года. – Режим доступа : www.pravoslavie.ru/smi/76894.htm.

3. Монастырский вестник [Электронный ресурс] : Синодальный отдел по монастырям и монашеству Русской Православной Церкви. – Режим доступа : http://monasterium.ru/ (дата обращения 7.06.2015).

УДК 37.015.3+159.923

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

PERSONAL CREATIVITY DEVELOPMENT IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

© 2015

М.Н. Акимова
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
(Россия, Самара)

M.N. Akimova

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities
(Russia, Samara)

Государственный образовательный стандарт ориентирует среднюю общеобразовательную и высшую профессиональную школу на развитие творческого потенциала личности, что вызывает необходимость разработки психологических показателей и поиска психолого-педагогических условий, обеспечивающих актуализацию потенциальных творческих возможностей всех субъектов образовательного процесса.

State education standard expects secondary shcools and universities that train educationists to develop students' personal creativity. So psychological criteria have to be elaborated, and education methods have to be employed that foreground creativity of all the participants of the educational process.

Ключевые слова: государственный образовательный стандарт, творческий потенциал личности, интеллектуальная воспитанность, психолого-педагогические средства и условия развития потенциальных возможностей личности.

Keywords: state education standard, personal creativity, intellectual education, psychological and pedagogical methods of personal development.

Проблема развития творческого потенциала личности в условиях образовательного процесса приобретает все большую актуальность. Наметившийся в 90-е гг. XX в. переход к так называемой антропоцентричной школе фактически привел к органичному единению задач обучения и воспитания и трансформации их в глобальную задачу школы – обеспечение условий для становления человека как личности с максимальной возможностью реализации индивидуального творческого потенциала каждого обучающегося.

В значительной степени обозначенная проблема актуализировалась в последующие годы и конкретно в связи с разработкой и внедрением в отечественную систему образования Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС–2012), рассчитанного на длительный период от дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего и профессионального образования.

Уже в стандарте дошкольного образования одной из первых обозначена задача «создания благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми и миром» [6, с. 11]. В последней редакции ФГОС начального общего образования в дополнительном пункте 28 обозначен ряд психолого-педагогических условий реализации основной образовательной программы начального общего образования, которые должны обеспечивать вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса. Одним из таких направлений названы «дифференциация и индивидуализация обучения, мониторинг возможностей и способностей обучающихся, выявление и поддержка одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья» [2, с. 42].

Стандарт среднего (полного) общего образования, в свою очередь, ориентирует систему образования и общеобразова-

тельную школу на необходимость создания условий, обеспечивающих «становление личностных характеристик выпускника», в числе которых среди многих других называются осознанное творческое отношение к труду, социальная активность, креативность, мотивированность на творчество и инновационную деятельность, на самореализацию и самообразование в течение всей жизни [3].

Эта же линия ориентации на развитие творческого потенциала прослеживается в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»), где отмечается, что объектами будущей профессиональной деятельности выпускника являются не только обучение, воспитание, социализация и здоровье школьников, но и их индивидуально-личностное развитие. В числе профессиональных задач, общих для всех видов профессиональной деятельности бакалавров, названы:

– создание благоприятных условий для развития творческих возможностей каждого ребенка;

– участие в разработке индивидуальных траекторий развития детей и подростков.

В стандарте того же направления подготовки с квалификацией «магистр» требования к результатам освоения основных образовательных программ направлены на развитие у будущих специалистов способности проявлять инициативу и создавать благоприятную среду для развития личности, интересов и склонностей каждого обучающегося.

В связи с этими установками вполне оправданными становятся требования к условиям реализации основной образовательной программы антропоцентричной школы, которыми предусматривается эффективное использование профессионального и творческого потенциала педагогических и руководящих работников образовательных учреждений всех видов и типов.

В этих двусторонних взаимосвязанных требованиях творческий потенциал педагогов, учителей, воспитателей находит свое выражение в активной инновационной педагогической деятельности, что обеспечивает конечный результат – пробуждение и развитие творческих возможностей личности обучающихся. Потенциальные возможности в виде задатков и проявляющихся на их основе тех или иных способностей, а затем склонностей являются тем фундаментом, который обеспечивает каждому индивиду становление и определенную динамику его развития как личности и индивидуальности. Нет сомнений в том, что и средняя, и высшая школа в целом обеспечивают общее интеллектуальное развитие обучающихся. Однако остается ряд значимых для психолого-педагогической теории и практики вопросов, требующих ответа: как обеспечить единство интеллектуального и личностного развития; в чем выражается и как «измерить» творческий потенциал личности; можно ли оптимизировать процесс развития творческого потенциала и какие средства и условия обучения и учебной деятельности наиболее эффективны для достижения этих целей.

На наш взгляд, на вопрос о психологических показателях, определяющих творческий потенциал личности, поможет наиболее полно ответить понятие интеллектуальной воспитанности, получившее признание и распространение в психолого-педагогической литературе 80–90х гг. XX столетия. На основе обобщения результатов отечественных и зарубежных исследований по проблеме интеллектуального воспитания личности в условиях современного школьного образования, представленного в справочном руководстве под редакцией В.Н. Дружинина [4, с. 674], сделан важный для психолого-педагогической практики вывод о том, что критериями интеллектуальной воспитанности могут стать такие базовые интеллектуальные качества личности, как компетентность, интеллектуальная инициатива, интеллектуальное творчество, интеллектуальная саморегуляция и уникальность склада ума.

Каждое из них имеет конкретное содержание, на которое можно ориентироваться при диагностике, а затем при целенаправленной обучающей деятельности. Так, компетентность – это особый тип ор-

ганизации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективного решения проблемы в конкретной ситуации. В конце 90-х гг. свой проект такого рода базовых ключевых компетенций (изучать, искать, думать, сотрудничать, приниматься за дело, адаптироваться), которые должны быть сформированы у каждого обучающегося, был предложен С.Е. Шишовым [7, с. 30]. В настоящее время перечень компетенций конкретизирован и значительно расширен. Примером подобной конкретизации может послужить государственный стандарт высшего профессионального психолого-педагогического образования, где в характеристике профессиональной деятельности бакалавров и магистров дан их исчерпывающий список.

Интеллектуальная инициатива как желание самостоятельно, по собственному побуждению находить нужную информацию, ставить конкретные цели, осваивая новые области деятельности, непосредственно связана с интеллектуальным творчеством, предполагающим активный процесс создания нового, нестандартного, творческого решения поставленных задач. Интеллектуальная саморегуляция и уникальность склада ума завершают перечень базовых интеллектуальных качеств личности и проявляются в умении управлять своей интеллектуальной деятельностью, целенаправленно выстраивать процесс самообучения, в уникальных способах осмысления происходящего, в индивидуальном стиле и предпочтениях форм познания мира. Таким образом, в совокупности эти базовые интеллектуальные качества являются показателями интеллектуальной воспитанности как основы творчества личности.

Второй блок вопросов, требующих решения, связан с психолого-педагогическими условиями и возможностями обучения в плане развития и актуализации творческого потенциала личности обучающихся. Здесь также уместно обобщить опыт психолого-педагогических исследований, проведенных разными авторами, но в равной степени рекомендуемый к применению в образовательной практике. К таким условиям можно отнести использование специфики социальной ситуации развития, типичной для каждого возрастного этапа, создание ситуации успеха с учетом зоны ближайшего развития каждого обучающегося, развивающие возможности и технологии личностно-ориентированного и дифференцированного обучения и т.д.

Следуя логике рассуждения Л.С. Выготского о факторах психического развития, можно сказать, что одним из основных условий реализации творческого потенциала личности является социальная ситуация, наполненная соответствующим содержанием, вытекающим, с одной стороны, из специфики ведущей деятельности, с другой, – из форм и методов ее организации. Учебная деятельность, строго реализуемая в рамках ведущей для каждого возраста обучаемых деятельности, способна обеспечить развитие индивидуальных психологических ресурсов личности. Темп и направление этого развития характеризуют зону ближайшего развития каждого индивида, т.е. его обучаемость и воспитуемость. Именно они являются надежными показателями потенциальных возможностей личности.

Уже в первых исследованиях проблемы обучаемости З.И. Калмыкова [1] дала определение обучаемости как системы интеллектуальных свойств личности, проявляющихся в качествах мыслительной деятельности, и обозначила психологические показатели обучаемости:

– активность ориентировки в новых условиях;

– инициатива в выборе необязательных заданий;

– восприимчивость к помощи и чувствительность к подсказке;

– способность к самообучению;

– работоспособность и др.

Эти показатели были положены ею в основу определения уровней обучаемости (высокой, средний, низкий), в каждом из которых можно увидеть базу для дальнейшего интеллектуального и личностного продвижения.

Развитие творческого потенциала в равной степени становится главной задачей обучения школьников с разным уровнем обучаемости, но в этом случае следует отметить значимость такого психолого-педагогического условия, как создание ситуации успеха для каждого. Особенно это важно в работе с учащимися с низким

и пониженным уровнем обучаемости. Самым трудным в работе с такими учащимися является приобщение их к самостоятельному и тем более к творческому мышлению. Однако это достижимо, если основными приемами работы станут последовательное оказание дозированной (от максимальной до постепенно уменьшающейся) помощи при выполнении учебных заданий; постепенное, но неуклонное нарастание требований в целях профилактики негативной учебной мотивации; активное применение системы дифференцированных заданий и т.п.

Модель личностно-ориентированного обучения, которая находит широкое применение в современной общеобразовательной школе, в значительно большей степени, чем другие модели обучения, ориентирует педагогов на развитие творческого потенциала личности в условиях школьного обучения. В экспериментальных исследованиях, выполненных под научным руководством И.С. Якиманской [8], сделаны выводы о значимости организации обучения как особой активной деятельности ученика, который одновременно является и объектом, и субъектом обучения. В связи с этим особую роль играет субъектный опыт ученика, который должен «встретиться» с опытом социальным, общественно-историческим, заключенным в программном содержании образовательного процесса. Это теоретическое положение конкретизировано в описании технологии личностно-ориентированного обучения, где основное место отводится сотрудничеству и партнерству в цепочке учебных отношений «учитель – ученик» и «ученик – ученик». Новая система партнерских отношений предполагает иной режим работы на уроке – диалоговый.

Такие отношения могут создаваться уже в начальном звене. Что касается среднего звена общеобразовательной школы, то с учетом того, что ведущей деятельностью младших и старших подростков становится общение, наиболее благоприятным с точки зрения укрепления и оптимизации учебной мотивации учащихся средних классов становится именно диалоговый режим учебной работы.

Творческий потенциал личности всегда оригинален и зачастую неповторим, что придает каждому человеку определенную индивидуальность, которая проявляется не сразу и нуждается в постоянном подкреплении и психолого-педагогическом сопровождении. Уникальной формой обучения, направленного на такое сопровождение и помощь, является дифференцированное обучение, а эффективным технологическим приемом можно признать использование продуктивных и творческих заданий. Выстроенная в логике от простого к сложному предложенная Д. Толлингеровой [5] таксономия учебных задач позволяет использовать познавательные возможности каждого ученика в целенаправленном развитии его творческого потенциала. В таксономию учебных задач входят:

– задачи, требующие мнемического воспроизведения данных (задачи по узнаванию и воспроизведению отдельных фактов, чисел, понятий, дефиниций, норм, правил, больших текстовых блоков, стихов и т.п.);

– задачи, требующие простых мыслительных операций с данными (задачи по выявлению, перечислению и описанию фактов, процессов, способов действий; по разбору, сопоставлению, различению, распределению и выявлению взаимоотношений между фактами; задачи по конкретизации и обобщению и т.п.);

– задачи, требующие сложных мыслительных операций (задачи по интерпретации, обоснованию, доказательству, аргументации, проверке и т.п.);

– задачи, требующие обобщения данных (задачи по разработке обзоров, конспектов, отчетов, докладов, чертежей и т.п.);

– задачи, требующие творческого мышления (решение проблемных задач и ситуаций, постановка вопросов и формулировка заданий, решение задач на основании наблюдений и размышлений и т.п.);

– задачи рефлексивного характера (задачи на рефлексивные действия по отношению к построению научного текста, на построение стратегий совместного или индивидуального решения тех или иных проблем, задачи по выбору способов межличностного взаимодействия в ходе совместного решения комплексных задач и т.п.).

Эта схема приложима к программному содержанию любой учебной деятельности, что делает ее универсальной для использования в образовательной практике.

Таким образом, обозначенные подходы дают основание для разработки конкретных индивидуальных и групповых программ психолого-педагогического сопровождения обучающихся, направленных на развитие их творческого потенциала в условиях образовательного процесса.

Литература

1. Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. М. : Знание, 1979.

2. О внесении изменений в Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования // Официальные документы в образовании. №3. 2012. С. 37–43.

3. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования // Официальные документы в образовании. Ч. 1. №20. 2012. С. 29–37; Ч. 2. №21. 2012. С. 9–38.

4. Современная психология : справочное руководство / Отв. ред. В.Н. Дружинин. М. : ИНФРА–М, 1999.

5. Толлингерова Д.К. К теории учебных задач. Прага, 1992.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Официальные документы в образовании. 2014. №1. С. 9–35.

7. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. №2. 1999. С. 41–48.

8. Якиманская И.С. Основы личностно-ориентированного образования. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011.

УДК 159.9

ИНТЕЛЛЕКТУАЛ VS ИНТЕЛЛИГЕНТ: ПРОБЛЕМА САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ

INTELLECT VS INTELLIGENTSIA: SELF-IDENTIFICATION OF MODERN INTELLECTUALS

© 2015

Е.В. Бакшутова
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
(Россия, Самара)

Ye.V. Bakshutova

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities
(Russia, Samara)

В статье представлены этимология и динамика двух концептов: «интеллектуал» и «интеллигент», выявлены как сходство, так и различие (и разнообразие) интерпретаций этих понятий в разных культурах. Показаны различия исторических контекстов и невозможность унификации в обозначении интеллектуального сообщества.

The article presents the etymology and development of concepts «intellectual» and «intelligentsia», it reveals both similarities and differences (and diversity) in interpretations of these concepts in different cultures. Different historical contexts as well as impossibility of unification in the valuation of the intellectual community are highlighted.

Ключевые слова: интеллигент, интеллектуал, общественное мнение, гражданская ответственность, ценности.

Keywords: intelligent, intellectual, public opinion, civil liability, values.

Существует ли разница между интеллектуалами и интеллигенцией? Если существует, то связана ли она с территориями, историей, социологическими статусами, смысловой сферой или еще чем-либо? Возможно, это лишь проблема языка, перевода термина и привычки его употребления: в русском языке более привычно «интеллигент», для языков романо-германской группы – «интеллектуал» (и в частности, при переводе иностранных работ на русский «интеллектуал» переводится как «интеллигент»).

В литературе, рассматривающей историю и проблемы интеллектуального слоя общества, часто подчеркивается, что интеллигенция – исключительно российское явление, понятие интеллигенции «западными авторами к реалиям западного же общества <…> *практически не применяется,* хотя нередко используется для описания социоструктуры России, стран восточной Европы и «третьего мира». Вообще за рубежом понятие «интеллигенция» отнюдь не «звучит гордо», особенно в англоязычной трактовке. В нем содержится некоторая доля негативной оценки, намек на «чудаковость» и претенциозность данной социальной группы» [4, с. 49].

Вспомним, что по Аристотелю интеллигенция – мышление, у философов-неоплатоников интеллигенция интерпретируется как Высший разум, Божественная интеллигенция. У Гегеля интеллигенция есть общечеловеческая способность умозрительного постижения вещей, интеллигенция развивается «от ощущений до мышления – как высший этап психической деятельности человека разумного» [2, с. 234].

Однако и термин «интеллигенция» в России, и термин «интеллектуалы» в странах Европы изначально одинаково имели негативную коннотацию. Понятие «интеллектуалы» появилось во Франции в период дела Дрейфуса (1894), офицера французского генерального штаба, приговоренного к пожизненной ссылке на основании фальшивых документов. Э. Золя опубликовал письмо «Я обвиняю» в поддержку Дрейфуса, под которым было собрано 1500 подписей писателей, ученых, журналистов. В ответ их противник Мо-

рис Баррес назвал данное письмо «Протест интеллектуалов» и написал следующее: «Интеллектуалы претендуют на то, чтобы быть «аристократами мысли», а на самом деле они «придурки, стыдящиеся думать так же, как простые французы, полуинтеллектуалы, лоботомированные дворняжки, бесштанные бакалавры» [5, с. 111]. В других странах наименование интеллектуала изначально было оскорблением. Осмелимся предположить, что понятие, перестав означать что-то индивидуальное и одновременно общечеловеческое, объединяющее, и войдя в поле социального взаимодействия, став общим, становится смешным и даже конфликтным. И это относится к обоим терминам.

Говоря о сходстве социальных феноменов, отметим, что и интеллектуалы, и интеллигенты с разной степенью интенсивности «выступали с острой критикой современного им общества, способствовали распространению в образованном классе чувства «социального стыда», предлагали варианты радикального общественного переустройства» [5, с. 114]. Во всех случаях (не только у российской интеллигенции) остро стоял вопрос самоопределения между «левым» и «правым» – т.е. протеста по отношению к власти и необходимости выживания, между творческим существованием и существованием в обществе. Кроме необходимости личного выбора, сами эти группы также двойственны: «…в результате формируется два типа интеллектуалов: те, которые легитимируют господствующие ценности, и те, которые их отрицают, или, по меньшей мере, ставят под вопрос. Те, кто стремится сохранить status quo, и те, кто стремится его изменить» [5, с. 129].

Необходимо сказать и об отличиях. Научные работы, посвященные интеллектуалам, делают акцент на их долге и ответственности перед обществом. Для интеллигенции это не является новостью и вообще новизной, особенно в части социального стыда. Однако возможности для выполнения долга различны. Ю. Хабермас утверждает: «Интеллектуалы, оказывающие с помощью риторически заостренных аргументов влияние на общественное мнение, нуждаются в общественности – бодрствующей, информированной, способной на отклик. Им нужна более или менее либерально настроенная публика, и уже поэтому им приходится полагаться на хоть как-то функционирующее правовое государство, ведь в своей борьбе за правду, которой затыкают рот, или за права, которые у кого-то отнимают, они апеллируют к универсалистским ценностям. Они – часть мира, в котором политика не исчерпывается деятельностью государства; их мир – это политическая культура возражения, в которой коммуникативные свободы граждан возможно и принимать, и мобилизовывать» [6].

Таким образом, для формирования интеллектуалов как особой социально значимой группы необходимы следующие условия: наличие общественности, публики; определенного правового поля, пространства свободы, в котором можно высказываться и получать отклик; возможность возражать (властям) и мобилизовывать (массы, сколь-нибудь массовые категории) [5, с. 210]. Говорить о существовании таких условий в России сложно, по этой причине интеллигенция в нашей стране была вынуждена нести на себе неясный комплекс «обнаженной совести».

Отсюда следует еще одно важное различие – в уровне субъектности образованного слоя, которая позволяет ему интегрироваться в гражданскую активность в странах Запада, но не в России, где гражданская активность интеллигенции провоцируется властью и ею же пресекается.

Возможности и формы деятельности интеллектуалов [1]. *Интеллектуалы как субъекты гражданской ответственности.* «Интеллектуалы несут ответственность перед обществом. Общества, где они немы, лишены будущего. Обязанность интеллектуалов – отчетливо выражать существующие точки зрения и таким образом обращаться к тем, кто несет на себе тяготы и невзгоды реальной жизни» [3, с. 5] (об этом же пишут М. Фуко, П. Бурдье, П. Низан). Вероятно, для нас как интеллигенции здесь есть возможность – или протеста, или создания новых ценностей.

Интеллектуалы как выразители интересов или позиций определенных социальных групп («органические интеллек-

туалы» по А. Грамши). На Западе интеллектуалы развивали свою деятельность вместе с буржуазией против феодализма и католической церкви на волне протестантизма. В России буржуазия опиралась на старообрядчество, т.е. «протестантизм наоборот», как и сегодняшняя – на государственное православие, что в корне противоречит идее гражданского общества. Так что если в конце XIX – начале XX вв. российская интеллигенция могла выражать хотя бы интересы народа, то сегодня в силу неясности категории «народ» ей остается выражать интересы только государства и олигархов.

Интеллектуалы как критики и стратеги. Эта позиция свойственна как интеллектуалам (Й. Шумпетер, Р. Арон, Ю. Хабермас), так и интеллигенции (А. Солженицын, А. Сахаров, А. Даниэль, Ю. Левада и др.).

Вероятно, что интеллигенция хоть и остается в знаково-символическом пространстве культуры, все же утрачивает свои позиции в духовной сфере, не выдерживая гнета неопределенности не только своего будущего, но и настоящего. Государственная стратегия коммерциализации научной, в том числе гуманитарной, сферы приведет к полному выхолащиванию «службы совести» из социальной структуры. В то же время интеллектуалы в странах Европы поддерживаются обществом, чему примером служат недавние события во Франции – французское общество поддерживает французскую интеллигенцию. Российское общество не поддерживает российскую интеллигенцию, так как последняя все чаще представляется связанной с властью.

На смену понимания интеллигенции как «службы совести» приходит даже не понимание интеллектуалов – «производителей идей», а некий денотат, отдаленно относящийся даже к социальным смыслам понятия, подразумевающий в некоторых случаях наличие высшего образования у их носителей: «эксперты» (обладают не просто знанием, но и подтвержденной практикой компетентностью), «профессионалы» (высококвалифицированные специалисты), «специалисты», служащие (работники умственного труда, работающие по найму) и госслужащие.

Литература

1. Бутина А.В. Условия интеграции интеллектуалов в процессе гражданской активности // Политическая концептология. 2012. №1. С. 97–104.

2. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа // Гегель Г.В.Ф. Сочинения. В 14 т. Т. IV. М., 1959. С. 3–434.

3. Дарендорф Р. Гражданская ответственность интеллектуалов: против нового страха перед просвещением // Полис. 1997. №6. С. 5–9.

4. Степанова О.К. Понятие «интеллигенция»: Судьба в символическом пространстве и во времени // Социологические исследования. 2003. №1. С. 46–53.

5. Фадеева Л.А. Дискуссии об интеллектуалах в контексте политической истории Запада // Диалог со временем. 2012. Вып. 41. С. 108–138.

6. Хабермас Ю. Первым почуять важное. Что отличает интеллектуала [Электронный ресурс] Неприкосновенный запас. 2006. №3(47) – Режим доступа: http://magazines.russ.ru/nz/-2006/47/ha2.html. (дата обращения 15.08.2013).

УДК 159.9

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА

SUBJECTIVE WELL-BEING OF A PERSONALITY UNDER THE CONDITIONS OF SOCIAL AND ECONOMIC CRUNCH

© 2015

Г.А. Виноградова
Тольяттинский государственный университет
(Россия, Тольятти)

G.A.Vinogradova
Togliatti State University
(Russia, Togliatti)

В статье дан краткий анализ подходов к определению понятия «субъективное благополучие личности» и передана авторская точка зрения на данный вопрос. Представлены данные исследования субъективного благополучия студентов. По мнению автора, в условиях социально-экономического кризиса важно отслеживать основные показатели субъективного благополучия личности.

The paper gives a brief analysis of views on the concept «subjective well-being of a person». The author also shares her ideas on the issue. She presents the results of the research on students' subjective well-being. In her opinion, it is crucial to follow the main factors of subjective well-being under the conditions of social and economic crunch.

Ключевые слова: субъективное благополучие, студент, личность, психологическое благополучие.

Keywords: subjective well-being, student, personality, psychological well-being.

Во времена глобального экономического кризиса, который коснулся и России, очень важно определить, что является основанием внутреннего равновесия личности, из чего оно складывается, каким образом можно помочь личности в решении вопроса психологического благополучия. Необходимость этого возрастает, когда речь идет о молодежи. Нам было интересно посмотреть, насколько благополучной ощущает себя личность в кризисное время.

Теоретическую базу для понимания феномена психологического благополучия заложили исследования Н. Брэдбёрна, по мнению которого для описания этого феномена необходимо оперировать признаками, отражающими состояние счастья или несчастья, субъективного ощущения общей удовлетворенности или неудовлетворенности жизнью [1]. Э. Динер ввел понятие «субъективное благополучие», которое включает в себя когнитивную (интеллектуальную оценку удовлетворенности различными сферами своей жизни) и эмоциональную (наличие плохого или хорошего настроения) стороны самопринятия [2]. Оба понятия широко используются, общепризнанное определение на данный момент отсутствует.

Существуют разные взгляды и на соотношение данных понятий. Одни исследователи субъективное благополучие рассматривают как составляющую психологического (Э. Динер, К. Рифф, А.Е. Созонтов, С.Ю. Семенов и др.), другие, напротив, психологическое благополучие – как часть субъективного (Н.К. Бахарева, Л.В. Куликов, М.В. Соколова, Р.М. Шамионов и др.). В отдельных работах данные понятия трактуются как синонимичные (Н. Брэдбёрн, Е.Н. Панина, Е.Е. Бочарова и др.).

С понятием «психологическое благополучие личности» соотносят целый ряд близких, но не тождественных по своему значению понятий, таких как «психическое здоровье», «качество жизни», «позитивный стиль жизни», «удовлетворенность жизнью», «эмоциональный комфорт», «счастье», «самоактуализирующаяся личность» и др. (Ш. Бюлер, В. Франкл, К. Роджерс, К. Рифф, А.В. Воронина, Б.С. Братусь, В.И. Гордеева, П.П. Фесенко, А.Н. Черепанова, Р.М. Шамионов, Л.В. Куликов и др.) [См.: 3].

На наш взгляд, субъективное благополучие – это прежде всего самоощущение, самочувствие, переживания личности, которые выражаются в удовлетворенности или неудовлетворенности жизнью вообще и трудом в частности. Поскольку благополучие может быть материальным, физическим (самочувствие телесное) и духовным, психологическое благополучие лишь дополняет этот ряд и является составной частью субъективного благополучия. Можно выделить три основных уровня субъективного благополучия: высокий (позитивный), средний (нейтральный) и низкий (негативный). Субъективность благополучия проявляется в неодинаковости самоощущений, переживаний, самочувствия разных личностей, находящихся в сходных обстоятельствах и ситуациях. Поэтому в качестве гипотезы можно выдвинуть положение о том, что и в сложных условиях социально-экономического кризиса в обществе будут люди, имеющие высокий уровень субъективного благополучия и это, прежде всего, студенческая молодежь.

Объектом нашего исследования стало субъективное благополучие студентов.

Цель исследования – изучить особенности субъективного благополучия студентов.

Исследование было проведено среди студентов Тольяттинского государственного университета. Выборка составила 56 человек специальносей «Дизайн», «Психология» и «Физическая культура и спорт».

Была использована методика «Шкала субъективного благополучия», созданная в 1988 г. французскими психологами Перюде-Баду, Мендельсон и Шише. Шкала субъективного благополучия оценивает эмоциональный компонент субъективного благополучия в диапазоне от оптимизма, бодрости и уверенности в себе до подавленности, раздражительности и ощущения одиночества [3].

Благополучие определяется по внешним критериям, таким как добродетельная, «правильная» жизнь. Такие определения получили название нормативных. В соответствии с ними человек ощущает благополучие, если обладает некоторыми социально желательными качествами; критерием благополучия является система ценностей, принятая в данной культуре.

Данные, полученные в ходе исследования, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Особенности ощущения субъективного благополучия студентами

Показатели	Средние значения
Напряженность и чувствительность	10 + 3,18
Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику	11,55 + 3,94
Изменения настроения	4,36 + 2,22
Значимость социального окружения	6,15 + 2,56
Самооценка здоровья	5,89 + 3,45
Степень удовлетворенности повседневной деятельностью	11,59 + 3,41

Как видно из таблицы 1, высокий уровень выявлен по трем показателям: «напряженность и чувствительность», «признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику» и «степень удовлетворенности повседневной деятельностью». Это говорит о том, что испытуемым свойственны глубокие эмоциональные переживания по поводу происходящих в их жизни событий, способность понимать и выражать свои эмоции, высокая эмоциональная культура. А высокий уровень выраженности показателя «степень удовлетворенности повседневной жизнью» свидетельствует об удовлетворенности испытуемых своей деятельностью. Низкий уровень показателя «изменение настроения» означает, что студенты испытывают дисбаланс положительных и отрицательных аффективных переживаний, отсутствие выраженной тревожности, депрессивных симптомов.

Средний показатель уровня субъективного благополучия составил 3,4 (таблица 2). Это говорит о том, что у студентов преобладает умеренный уровень эмоционального комфорта. Студенты не испытывают серьезных эмоциональных проблем, активны, успешно взаимодействуют с окружающими, адекватно управляют своим поведением, эффективно действуют в условиях стресса.

Таблица 2

Показатели уровня субъективного благополучия студентов (в стенах)

Количество испытуемых	**Показатели уровня субъективного благополучия (в стенах)**	**Показатели уровня субъективного благополучия (в процентах)**
8	1	14,3
8	2	14,3
12	3	21,4
12	4	21,4
12	5	21,4
4	6	7,2
Среднее значение	3,4	

Таким образом, у студентов преобладают средний и высокий уровни показателей субъективного благополучия личности. Результаты свидетельствуют о том, что студенты даже в условиях непростой социально-экономической ситуации в стране и мире воспринимают мир достаточно позитивно и верят в свои силы. Эмоциональные переживания студентов касаются в основном их непосредственной жизни и деятельности. В целом молодые люди удовлетворены своей деятельностью и статусом в микросоциальном окружении. Таким образом, наша гипотеза подтвердилась. Следующий предполагаемый этап нашей работы – изучение факторов, влияющих на субъективное благополучие личности.

Литература

1. Bradburn, N. The structure of psychological well-being. Description Chicago, Aldine Pub. Co. 1969.

2. Diner, E. Subjective well-being: Three decades of progress // Psychological Bulletin. 1999. – P. 276–301.

3. Виноградова Г.А. Климат в педагогическом коллективе и субъективное благополучие личности в коллективе. Тольятти, 2010.

УДК 159.922.4

ВОЗРАСТНАЯ СПЕЦИФИКА ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ*

AGE FEATURES OF CONSCIOUSNESS IN TERMS OF ETHNOPSYCHOLOGY

© 2015

Е.И. Рощупкина
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
(Россия, Самара)

E.I. Roshchupkina
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities
(Russia, Samara)

В статье рассмотрены вопросы становления религиозного сознания детей из разных конфессиональных групп. Раскрыты отношения младших школьников и подростков к основным религиозным понятиям, обнаружено общее и специфическое для разных групп детей, дифференцированных по возрастным различиям и конфессиональной принадлежности.

The paper deals with the educational and social issue of religious consciousness development of children coming from different religions. It reveals junior students' and teenagers' interpretations of general religious concepts and highlights common and specific features in the groups differentiated according to the age and religion.

Ключевые слова: конфессиональные понятийные стимулы, эмоционально-семантические реакции, этнопсихологические особенности, младшие школьники, подростки.

Keywords: stimuli of religious concepts, emotive and semantic responses, ethnopsychological features, junior students, teenagers.

Религия сопровождает историю всех народов от истоков цивилизации и пронизывает едва ли не все сферы человеческого бытия, проникая в глубины сознания и даже подсознания людей. Отсюда поразительное богатство и многообразие религиозных проявлений. В духовной жизни человека трудно найти фактор, который играл бы более важную роль, чем религия. В поисках Бога человечество исходило немало дорог, пройдя путь от мироотрицающей мистики до богоотрицающего материализма. Что же такое религия и почему она так важна для человека в его повседневной жизни? Ученные и богословы определяют ее по-разному и порой очень противоречиво. Одни связывают религию с чувством нравственного долга (Кант), другие с чувством зависимости (Шлейермахер) или определяют ее как страх перед неведомым (Рассел) и т.д.[1].

К началу третьего тысячелетия современной цивилизации все шесть миллиардов живущих на земле людей верят. Одни верят в Бога, другие – в то, что Его нет; люди верят в прогресс, справедливость, разум. Вера является важнейшей частью мировоззрения человека, его жизненной позицией, убеждением, этическим и нравственным правилом, нормой и обычаем, по которым – точнее, внутри которых – он живет: действует, мыслит и чувствует. Вера – универсальное свойство человеческой природы. Николай Гумилев прекрасно выразил этот феномен в следующих строках: «Есть Бог, есть мир, они живут вовек, а жизнь людей мгновенна и убога… Но все в себе вмещает человек, который любит мир и верит в Бога» [2].

Можно бесконечно спорить о том, одна ли религия способна давать человеку всеобъемлющий идеал, освещающий все стороны его существования, или нет. По мнению Л. Тихомирова, в исторической практике мы видим, что кроме религиозных систем такую роль могут выполнять и философские системы. При этом философская система, по мнению ученого, становится способной к такой роли лишь тогда, когда превращается в верование, религию, объединяя рассудочное убеждение с безусловным требованием некоторой высшей сверхчеловеческой силы. Психология человека такова, что твердое руководство его поступкам дает лишь некоторый сверхчеловеческий авторитет. Отсюда извечная связь повседневной жизни с духовной властью и религией. Трудно

объяснить, почему одна группа людей верит в Бога, в вечный смысл жизни, в существование некоего божества, управляющего невидимым образом жизнью человека и человечества, другая – не имеет никакой веры, в то время как третья группа людей демонстрирует почти полное безразличие к вопросам трансцендентного характера. На этот и другие вопросы ученые и мыслители пытаются ответить на протяжении многих веков, и этот вопрос остается актуальным до настоящего времени [3].

Кроме отсутствия единого отношения к религии сегодня мы можем часто наблюдать противоречия между этнопсихологическими особенностями людей. Подобные противоречия приводят к конфликтам, разрешение которых является настоятельной необходимостью настоящего времени, которая обеспечила бы безопасное и обогащенное различными культурами будущее цивилизации. В самом деле, сегодня, как и в прошлом, мы наблюдаем два явления: этноцентризм, т.е. чрезмерную приверженность собственной культуре, и глорификацию – предпочтение чужой культуры и прославление ее в ущерб собственной. При всем том, что современные цивилизационные ценности предполагают, что каждое общество и любые образцы культуры имеют равные права на существование, мы вынуждены констатировать, что идеи богоизбранности, предназначения того или иного народа, расового превосходства до сих пор приводят как к глобальным, так и к локальным войнам [4, 5, 7].

Нам представляется чрезвычайно актуальным повышение пластичности восприятия представителей иных этнических, религиозных групп с целью повышения индекса толерантности, терпимости людей по отношению друг к другу. Ни у кого не вызывает сомнения, что формирование этно-конфессиональной терпимости должно начинаться с раннего детства, по крайней мере, со школьной скамьи. Для этого необходимо представлять себе «исходный материал» для дальнейших воспитательно-коррекционных усилий педагогов, психологов, родителей. Интерес представляет, например, вопрос, каково отношение детей к религии, преобладающей в том этносе, который они представляют, с чем связаны их базовые переживания и т.п.

Для ответа на данный вопрос нами было обследовано 50 детей двух возрастных групп. 24 ребенка младшего школьного возраста от 7 до 9 лет, русских (12 человек) и узбеков-иммигрантов (12 человек), представителей православной и мусульманской конфессий. А также 26 подростков 15–17 лет. Из них 13 представителей православной конфессии (все русские) и 13 представителей мусульманской конфессии (узбеки, киргизы таджики, азербайджанцы-иммигранты). В качестве инструментального обеспечения мы использовали метод цветовых метафор И.Л. Соломина (модифицированный вариант), предназначенный для выявления эмоционального отношения личности к основным религиозным понятиям своей конфессии.

Младшие школьники-мусульмане из всего ряда предложенных стимулов обнаружили устойчивые ассоциации следующим образом: уважение соотнесли, прежде всего, с понятиями «Мечеть» (10), «Муфтий» (7), «Здоровье» (3). Практически те же результаты мы получили в среде православных младших школьников, а именно: «Церковь» (8), «Священник» (6), «Здоровье» (4), «Бог» (1). Интерес у мусульман ассоциируется с понятием «Жизнь» (7). Интерес охватил значительно большее число предложенных понятий у православных младших школьников: «Рай» (6), «Ад» (6), «Бог» (4), «Жизнь» (4), «Церковь» (2). Радость у детей-мусульман связывается с «Раем» (6), «Здоровьем» (5) и «Жизнью» (2). В свою очередь, православные дети связывают радость с «Жизнью» (8) и «Здоровьем» (5). Покой в первой подгруппе собрал весьма широкий спектр ассоциаций, здесь и «Бог» (10), «Рай» (6), «Здоровье» (4), «Мечеть» (2), «Смерть» (2), «Муфтий» (1). Вторая подгруппа сформировала следующий ряд понятий: «Рай» (6), «Здоровье» (3), «Церковь» (2), «Священник» (1). Страх у первой подгруппы вызывает актуализацию понятий «Смерть» (7), «Ад» (6), «Болезнь» (5), «Жизнь» (3), «Бог» (1). Вторая подгруппа демонстрирует следующие ассоциации: «Смерть» (9), «Бо-

лезнь» (6), «Бог» (2), «Священник» (1). Наказание дети из мусульманских семей соотнесли с такими понятиями, как: «Болезнь» (7), «Ад» (6), «Муфтий» (4), «Смерть» (3), «Бог» (1). Что касается детей из православных семей, то ассоциации распределились так: «Ад» (6), «Болезнь» (6), «Бог» (5), «Священник» (4), «Смерть» (3).

Вышеизложенные результаты показывают, что эмоционально-семантические реакции детей на конфессиональные понятийные стимулы в исследуемых этнорелигиозных группах в основном совпадают. В частности, у младших школьников выраженность эмоционального отношения (уважение) к таким рядоположенным парам, как «Мечеть – Церковь», «Муфтий – Священник», практически совпадает. Также они проявляют одинаково выраженный интерес к здоровью. Ад у младших школьников разных конфессий в равной степени ассоциируется с наказанием. Однако кроме упомянутого отношения дети-мусульмане указывают на страх в связи с понятием «Ад», в то время как православные дети указывают на интерес. К раю отношение у тех и других ребят одинаковое, и связано оно с чувством покоя. Между тем и здесь кроме общего наблюдается различие: дети-мусульмане вместе с покоем испытывают и чувство радости, а дети-православные могут переживать интерес. И те, и другие школьники смерть трактуют как наказание. Что касается понятия «Жизнь», то одни дети (мусульмане) увязывают с ним чувство страха, другие (православные) соотносят с данным понятием положительные чувства: радость и интерес.

Старшие школьники-мусульмане из всего ряда предложенных стимулов обнаружили следующие устойчивые ассоциации: уважение соотнесли, прежде всего, с понятиями «Муфтий» (13), «Мечеть» (10), «Здоровье» (2). Православные старшеклассники выражают уважение к таким понятиям, как «Здоровье» (3), «Священник» (2), «Бог» (1). Интерес у мусульман ассоциируется с понятием «Жизнь» (8). У православных школьников интерес охватил значительно большее число предложенных понятий: «Церковь», «Рай», «Ад», «Жизнь» (10), «Смерть» (7). Чувство радости мусульмане связывают с такими понятиями, как «Рай» (9), «Здоровье» (8), «Жизнь» (5), «Мечеть» (3). Православные дети радость увязывают с похожим рядом понятий: «Здоровье» (8), «Рай» (3), «Жизнь» (3). Покой у части подростков-мусульман ассоциируется со «Смертью» (6), «Раем» (4), «Здоровьем» (3). Отдельные православные подростки, в свою очередь, ассоциируют покой только со «Здоровьем» (2). Страх у всех ребят-мусульман вызывает понятие «Бог» (13), и лишь у одного из них страх ассоциируется еще и со «Смертью». У православных ассоциации со страхом значительно шире: «Смерть» (6), «Болезнь» (6), «Бог» (3), «Ад» (2), «Церковь» (1). И, наконец, наказание у всей мусульманской выборки связано с такими понятиями как «Ад», «Болезнь», кроме того, у шести из них наказание ассоциируется к тому же со «Смертью», а у двоих еще и с «Богом». У девяти православных наказание ассоциируется со «Священником», с «Богом», в дополнение к этому у семерых выявлена ассоциация «Болезнь» и у одного «Ад».

Прежде всего, общечеловеческие ценности диктуют нам поиск особенностей, объединяющих обе подвыборки детей. Итак, замечено, что представители обеих подвыборок схожи в поле общих ценностей, таких как «Здоровье – Радость», «Жизнь – Интерес». Что касается базовых религиозных понятий, то наши надежды на совпадение не оправдались. Дети, ориентированные на православие и ислам, с такими понятиями, как «Мечеть/ Церковь», «Муфтий/ Священник» и др. ассоциируют различные переживания, что отмечено в аналитической части статьи. Иными словами, когнитивно-аффективный комплекс, имеющий отношение к той или иной конфессии, у православных детей и детей-мусульман заметно отличается.

В данном исследовании мы лишь констатировали различные отношения школьников к ключевым религиозным понятиям. При этом мы не затрагивали причин, которые могли бы повлиять на исследуемые характеристики детей, что требует дальнейших аналитических усилий.

Литература

1. Арутюнян Ю.В. Этносоциология. М. : Аспект Пресс, 1999.
2. Гумилев Н.С. Стихи. Авторский сборник. СПб. : Аврора, 1988.
3. Зубов А.Б. История религии. М.: МГИМО-Университет, 2006.
4. Мень А. История религии в поисках пути, истины и жизни. М. : Инфра-М, 2006.
5. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М. : Смысл, 1997.
6. Соломин И.Л. О «цветовых метафорах», и не только о них // Психологическая газета. №3/54. Март, 2000. С. 6.
7. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М. : РАН. Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2000.

**** Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России №25.1028.2014/ К по теме «Социальная психология религиозного (конфессионального), этно-национального, правового и регуляционно-управленческого сознания в современной России».***

УДК 376.37

СПЕЦИФИКА ПОНЯТИЙНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

CONCEPTUAL SPHERE OF PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH DISORDER

© 2015

Е.Ю. Хомутская, М.В. Сярдина
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
(Россия, Самара)

Ye.Yu. Khomutskaia, M.V. Syardina
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities
(Russia, Samara)

В статье рассматриваются вопросы формирования понятия в онтогенезе и нарушения этого процесса при недоразвитии речи. Приводятся данные эмпирического исследования понятийной сферы у детей дошкольного возраста с нормой речевого развития и с тяжелыми нарушениями речи. Характеризуется специфика овладения понятиями детьми с недоразвитием речи.

The article dwells upon the development of the conceptual sphere in ontogenic terms, the disruption of this process in the case of speech disorder. It gives the results of the empirical research of preschoolers with normal speech development and speech and language disorders. The authors focus on the characteristic features of concepts acquisition by children with speech and language disorders.

Ключевые слова: понятие, значение слова, образ, недоразвитие речи.

Keywords: concept, word meaning, image, speech and language disorder.

Формирование понятий является важным аспектом развития ребенка в дошкольном возрасте. С.Л. Рубинштейн рассматривал понятие как специфическое содержание мышления, а формой существования понятия считал слово. Он характеризовал понятие как «опосредованное и обобщенное знание о предмете, основанное на раскрытии его более или менее существенных объективных связей и отношений» [9, с. 311].

Функция наименования является одной из основных функций речи. Как отмечает И.Т. Власенко, словесное обозначение предмета не является простой ассоциацией зрительно воспринимаемого образа предмета с последовательностью звуков, включенных в состав слова. Этот процесс является сложным психологическим образованием, включающим как речевые, так и мыслительные операции [1]. Слово, его значение, являются средством речи и мышления.

Развитие мышления и речи ребенка обеспечивает не только обогащение, но также и систематизацию лексики. Слова группируются в семантические поля. Семантическое поле представляет собой функциональное образование, группировку слов на основе общности семантических признаков [10].

Организация лексической системности у детей и взрослых протекает поразному. Для детей характерно объединение слов в группы на основе тематического признака или ситуативного компонента (например, собака – конура, огурец – грядка). Взрослые же чаще объединяют слова, которые относятся к одному понятию (огурец – овощ).

А.И. Лаврентьева, наблюдая становление лексико-семантической системы у детей от 1 года 4 месяцев до 4 лет, выделяет 4 этапа развития системной организации детского словаря [5].

На начальном этапе отсутствует какая-либо лексическая организация словаря, он представляет собой только набор отдельных слов (в количестве 20–50).

В начале второго этапа объем словаря уже стремительно возрастает. Вопросы ребенка о названии окружающих предметов, явлений показывают, что в сознании ребенка происходит процесс формирования некоторой системы слов, относящихся к одной ситуации, т.е. образуются их группы. А.И. Лаврентьева

определяет этот этап как ситуативный, а группы слов – как ситуационные поля [5].

Третий – тематический этап формирования лексической системы характеризуется тем, что у ребенка происходит осознание сходства определённых элементов ситуации и на основе этого он объединяет лексемы в разные тематические группы.

Во процессе четвертого этапа развития лексической системы в онтогенезе происходит преодоление замен, а также возникает синонимия. На данном этапе системная организация словаря ребенка уже приближается по своему строению к лексико-семантической системе взрослых.

Развитие лексической системности в онтогенезе и организация семантических полей определяет изменение характера ассоциативных реакций. На основании анализа характера вербальных ассоциаций у дошкольников 5–8 лет Н.В. Серебряковой выделены этапы организации семантических полей [6].

Первый этап характеризуеется несформированностью семантических полей. На данном этапе онтогенеза ребенок опирается на чувственное восприятие окружающей его ситуации. При этом в качестве слов-реакций выступают названия окружающих ребенка предметов (собака – мяч). Лексическая системность на этом этапе не сформирована. Значение слова, как правило, включается в значение словосочетаний (собака – лает).

На втором этапе происходит усвоение смысловых связей слов, которые контрастны по своей семантике, но имеют ситуативную связь. Это проявляется в преобладании тематических ассоциаций, которые опираются на определенные образы: дом – стены. Семантическое поле структурно окончательно еще не организовано, не оформлено.

В ходе третьего этапа формируются понятия, процессы классификации. Происходит дифференциация структуры семантического поля. На этом этапе наиболее характерными отношениями являются группировки и противопоставления [6].

Значение слова в процессе онтогенеза проходит эволюцию. В процессе формирования лексики происходит и уточнение структуры значения слова, она перестраивается, систематизируется. На начальных этапах значение слова аморфно, неопределенно, слово может иметь несколько значений. То есть одно и то же слово может обозначать и предмет, и признак предмета, и действие с предметом [3]. Например, употребляемое ребенком слово «кых» может обозначать в речи ребенка кошку, а также все пушистые предметы (воротник, меховую шапку), действие с предметом (хочу погладить кошку). При этом произносится слово с определенной интонацией, сопровождается жестами, уточняющими его значение; все это значительно облегчает понимание смысла того, что сказал ребенок.

В процессе развития словаря расплывчатое значение слова постепенно уточняется, сужается, так как в процессе общения со взрослыми дети усваивают новые слова, уточняют их значение и корректируют употребление старых.

Т.Н. Ушакова [12] выделяет несколько степеней обобщения слов по смыслу. Нулевой степенью обобщения характеризуются имена собственные, а также названия единичных объектов. В возрасте от 1 года до 2 лет дети усваивают слова, соотнося их только с конкретным предметом. Названия предметов, в связи с этим, являются для них такими же именами собственными, как и имена людей.

К концу второго года жизни ребенок уже усваивает слова первой степени обобщения, обобщающее значение наименований однородных действий, предметов, явлений, качеств – имен нарицательных.

В возрасте 3 лет дети начинают усваивать слова второй степени обобщения, которые обозначают родовые понятия и передают обобщенно названия предметов, признаков, действий в форме имени существительного.

Приблизительно к 5–6 годам дети уже усваивают слова, обозначающие родовые понятия, то есть слова третьей степени обобщения, которые являются более высоким уровнем обобщения для слов предыдущей степени обобщения.

Слово имеет значение, сложно организованное по своей структуре. С одной стороны, слово является обозначением определенного предмета, соотносится с

конкретным его образом. С другой стороны, слово обобщает совокупность предметов, признаков, действий. На значение слова оказывают влияние и связь его с другими словами, и те слова, с которыми оно вступает в определенные «отношения» [2].

В качестве основных выделяются следующие компоненты значения слов (по А.Л. Леонтьеву [7], Н.Я. Уфимцевой [11]):

- денотативный компонент, который отражает в значении слова особенности денотата (стул – это конкретный предмет);
- понятийный, или концептуальный компонент, отражающий формирование понятий, отражение связей слов по семантике;
- коннотативный компонент – отражение эмоционального отношения говорящего к слову;
- контекстуальный компонент значения слова (холодный день, холодная вода в чайнике).

Многочисленные исследования свидетельствуют, что дети сначала усваивают денотативный компонент значения слова, т.е. устанавливают связь между обозначением предмета и конкретным предметом [7].

Понятийный словарь усваивается ребенком позднее по мере развития операций мышления: анализа, синтеза, обобщения, сравнивания.

Позднее ребенок овладевает и контекстуальным значением слова. Например, ребенок дошкольного возраста с некими затруднениями овладевает переносными значениями слова, афоризмами.

По мнению Л.С. Выготского, развитие значения слова представляет собой развитие понятий. Процесс образования понятий начинается в раннем детстве, с момента знакомства со словом. Формирование структуры понятий начинается с «синкретических» образов, приблизительных, аморфных, а далее происходит формирование потенциальных понятий (псевдопонятий). Значение слова, таким образом, развивается от конкретного к обобщенному, абстрактному [2].

Значение (смысл) слова, наряду со звучащим словом и предметом (образом), этим словом обозначаемым, включаются в структуру «семантического треугольника», учение о котором разработано Г. Фреге. Все компоненты данного образования тесно связаны, в процессе развития понятий формируется их неразрывное единство.

Таким образом, в норме развитие и формирование номинативного словаря представляет собой очень сложный, многообразный многоаспектный процесс. Сложность этого процесса заключается в том, что ребенок усваивает и воспроизводит не только звуковую оболочку слов. В процессе развития ребенка слово меняет свою смысловую структуру, обогащается системой связей и становится обобщением более высокого типа. Значение слова развивается и в смысловом, и в системном аспектах. Развитие смысла слова состоит в том, что в процессе развития ребенка меняется отнесенность слова к предмету, системе категорий, в которую включается данный предмет.

Словарный запас дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы, характеризуется рядом особенностей, а именно: бедностью лексики; расхождением объема активного и пассивного словаря; неточным словоупотреблением; многочисленными вербальными парафазиями; несформированностью семантических полей; дисгармоничным развитием морфолого-синтаксической системы языка.

Одной из выраженных особенностей речи детей с ОНР является более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дошкольники с ОНР понимают значение многих слов; объем их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения.

Бедность словаря проявляется в трудностях наименования объектов: названий цветов, ягод, птиц, диких животных, инструментов, профессий, частей тела и лица. Дошкольники с ОНР даже шестилетнего возраста не знают многих слов-названий. Как правило, дети знают и употребляют слова обиходной лексики, но слова, находящиеся на периферии семан-

тических групп, они не актуализируют и не понимают. Трудно усваиваются слова, имеющие обобщенное значение.

Характерной особенностью словаря детей с ОНР является неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях. В одних случаях дети употребляют слова в неоправданно широком значении, в других же – проявляется слишком узкое понимание значения слова. Иногда дети с ОНР используют слово лишь в какой-то определенной ситуации. Таким образом, понимание и использование слов детьми с ОНР носит ситуативный характер.

У детей с ОНР, в отличие от нормы, процесс поиска слова протекает очень медленно, развернуто, недостаточно автоматизированно. Вербальные парафазии обусловлены недостаточностью сформированности семантических полей, структуры одного семантического поля, выделения его ядра и периферии.

Нарушения развития лексики проявляются и в более позднем формировании лексической системности, в нарушении организации семантических полей, в качественном своеобразии этих процессов. Отмечается выраженная задержка формирования семантических полей.

У дошкольников с ОНР выявляются значительные трудности при подборе антонимов и синонимов к преобладающему большинству слов в результате ограниченности словарного запаса, трудностей актуализации словаря, неумения выделять существенные семантические признаки в структуре значения слова при осуществлении сравнения значений слов на основе единого семантического признака.

С целью изучения количественного и качественного своеобразие сформированности понятий, а также особенности сформированности взаимной связи между образом предмета и словом, его обозначающим, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня речевого развития и детей с нормой речевого развития нами было организовано экспериментальное исследование.

Экспериментальное исследование проводилось в течение 2013/ 14 уч. года на базе массового детского сада №328 и детского сада компенсирующего вида №465 г.о. Самары. В исследовании принимали участие две группы детей: экспериментальная и контрольная. Средний возраст детей 5–6 лет.

Обследование проводилось в индивидуальной форме и начиналось с короткой беседы, которая была направлена на установление эмоционального контакта с ребенком. Далее осуществлялся переход непосредственно к выполнению диагностического задания.

Экспериментальную группу (ЭГ) составили 20 детей старшей группы с диагнозом ПМПК «общее недоразвитие речи III уровня». В контрольную группу (КГ) вошло 20 детей старшей группы с нормальным речевым развитием.

Большинство детей ЭГ во время экспериментального исследования были контактными, активными, самостоятельными при выполнении заданий, имели интерес и положительную мотивацию. Дети были общительны, инициативны, доброжелательны.

При составлении методики для проведения констатирующего эксперимента мы опирались на данные, представленные в работах А.Р. Лурия, Л.С. Выготского [8; 2]. Данная методика адаптирована к задачам экспериментального исследования. Она направлена на исследование состояния сформированности понятий, а именно позволяет определить уровень сформированности умения обозначить значение (смысл) какого-либо слова. Методика также позволяет определить, в достаточной ли степени сформирован образ предмета, который обозначает слово, значение (смысл) которого также необходимо обозначить.

Процедура заключалась в том, что экспериментатор предъявлял картинки, предлагал ребенку назвать, что изображено на них. При этом экспериментатор предлагает ребенку три варианта изображения предмета: контурное, силуэтное, реалистичное. После этого экспериментатор предлагал ребенку дать толкование тому понятию, которое обозначено названным словом.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи, что изображено на картинке… (яблоко). Скажи, что это такое… (яблоко)».

В ходе исследования предлагалось 11 лексических тем по 6 слов в каждой. Всего насчитывалось 66 номинативных единиц в рамках следующих лексических тем: игрушки, посуда, одежда, обувь, овощи, фрукты, мебель, дикие животные, домашние животные, транспорт, профессии. В состав лексических групп включались как частотные, так и реже употребляемые слова.

Представление результатов проведенного нами исследования мы начнем с описания результатов, касающихся количественного и качественного своеобразия сформированности взаимосвязи между образом предмета и словом, его обозначающим.

В зависимости от содержания все ответы мы сгруппировали по таким критериям, как «отсутствие ответа», «замена ответа» (в случае, если ребенок заменял название образа одного предмета названием другого), «правильный вариант» обозначения предмета словом.

Нами был проведен анализ результатов констатирующего эксперимента, в основе которого лежит подсчет общего количества ответов, относящихся к одному из обозначенных вариантов при назывании изображения. Эти количественные данные мы представили в таблице 1.

Таблица 1

Количественная представленность ответов при назывании различных видов изображений (в % от общего количества ответов)

Группы	Характер ответа и его количественная представленность								
	Контурное			Силуэтное			Реалистичное		
	Отсутствие ответа	Замена слова	Правильный ответ	Отсутствие ответа	Замена слова	Правильный ответ	Отсутствие ответа	Замена слова	Правильный ответ
КГ	2	16	83	2	15	83	2	9	89
ЭГ	7	22	71	8	21	72	7	16	77

Как видим из таблицы, в большинстве случаев дети обеих групп правильно называли предложенные изображения, хотя отмечается небольшой рост правильных ответов (в 5–6%) при назывании реалистичных изображений по сравнению с другими предъявленными вариантами. Узнавание и называние контурных и силуэтных изображений детьми обеих групп происходит примерно одинаково. Можно отметить, что зрительный образ предмета в 71% случае в ЭГ и 82% в КГ сформирован и восприятие изображений в усложненных условиях при уменьшении информативных признаков не затрудняет называние объекта. Узнавание и называние всех видов изображений предметов у детей КГ выше, чем у детей ЭГ. Дети с речевой патологией в ходе исследования примерно на 7% чаще заменяли названия предметов, чем дети с нормой речевого развития.

Мы проанализировали, насколько успешно называли изображения предметов различных лексических тем дети обеих групп. Были подсчитаны случаи отсутствия какого-либо ответа, замен и правильных ответов в рамках каждой лексической темы при предъявлении изображений предметов в контурном, силуэтном и реалистичном вариантах. Данные представлены в таблицах 2, 3.

Таблица 2

Количественная представленность ответов при назывании детьми различных видов изображений по лексическим темам КГ (в % от общего количества ответов)

Лексические темы	Контурное			Силуэтное			Реальное		
	Отсутствие ответа	Замена слова	Правильный ответ	Отсутствие ответа	Замена слова	Правильный ответ	Отсутствие ответа	Замена слова	Правильный ответ
Игрушки	1	2	97	1	2	97	0	1	99
Посуда	0	5	95	1	5	94	0	2	98
Одежда	5	29	66	5	29	66	4	15	81
Обувь	8	30	62	8	30	62	6	24	70
Овощи	0	24	76	1	25	74	5	14	81
Фрукты	1	18	81	2	15	83	2	5	93
Мебель	0	5	95	0	4	96	0	3	97
Дик.жив.	1	13	86	1	12	87	1	10	89
Дом.жив.	0	9	91	0	9	91	1	2	97
Транспорт	2	17	81	2	17	81	1	12	87

Можно отметить, что количество правильных ответов лишь незначительно возрастает при назывании реалистичных изображений по сравнению с контурным и силуэтным в рамках одной темы.

У детей КГ и ЭГ доля правильных ответов превалирует при обозначении словом предметных изображений, относящихся к таким лексическим темам, как «Игрушки», «Посуда», «Мебель» и «Домашние животные». При этом необходимо отметить, что доля правильных ответов у детей ЭГ в рамках той или иной лексической темы ниже, чем у детей КГ.

Таблица 3

Количественная представленность ответов при назывании детьми различных видов изображений по лексическим темам ЭГ (в % от общего количества ответов)

Лексические темы	Контурное			Силуэтное			Реальное		
	Отсутствие ответа	Замена слова	Правильный ответ	Отсутствие ответа	Замена слова	Правильный ответ	Отсутствие ответа	Замена слова	Правильный ответ
Игрушки	2	8	90	3	8	89	1	3	96
Посуда	1	13	86	1	13	86	1	4	95
Одежда	8	41	51	8	41	51	6	40	54
Обувь	26	40	34	25	42	33	22	37	41
Овощи	7	29	64	7	28	65	10	21	69
Фрукты	15	21	64	18	16	66	21	7	72
Мебель	1	14	85	0	13	87	0	11	89
Дик.жив.	3	16	81	3	15	82	2	14	84
Дом.жив.	3	13	84	3	11	86	2	8	90
Транспорт	7	15	78	7	15	78	5	13	82

С наибольшим затруднением дети обеих групп называли разные изображения, относящихся к темам «Одежда» и «Обувь». Количественные показатели КГ, относящиеся к данным лексическим темам, несколько выше зафиксированных показателей ЭГ.

Перейдем к результатам анализа экспериментального исследования, касающимся выявленных количественных и качественных особенностей сформированности понятий.

Все ответы мы сгруппировали по таким видам, как категориальный ответ, т.е. отнесение объекта к какой-либо категории, называние обобщающего понятия (например: «яблоко – это фрукт»); называние действия, производимого данным объектом («собака – которая лает», «корова – она траву ест»); описание объекта («лимон – он кислый и полезный»); указание на объект («врач – это человек», «вилка – это такая штука»); обозначение функции, назначения объекта («вилка – чтобы кушать»); отказ от ответа («я не знаю»).

Нами был проведен анализ результатов констатирующего эксперимента, в основе которого лежит подсчет общего количества значений, относящихся к тому или иному критерию. Эти количественные данные мы представили в таблице 4.

Таблица 4

Классификация ответов детей КГ и ЭГ при объяснении слов (в % от общего количества ответов)

Группы	Виды ответов					
	Категория	Действие	Описание	Функция	Указание	Отказ
КГ	27	51	23	31	4	2
ЭГ	12	38	20	20	8	13

Можно сделать вывод, что процент категориальных ответов у детей с нормой речевого развития более чем в 2 раза выше, чем у детей с речевой патологией, 27% и 12% соответственно. У детей с нарушениями речи этот вариант ответа стоит на пятом месте по частоте встречаемости, тогда как в КГ он занимает третье место. Подсчеты показали, что на 1 ребенка с нормой речевого развития приходится в среднем 18 категориальных ответов из 66 возможных. У детей с ОНР III уровня на долю категориальных ответов приходится в среднем всего 8 ответов из 66.

Называние действия, производимого объектом или совершаемого им, является самым распространенным вариантом ответа при объяснении значений слов в обеих группах. Критерий «Действие» у детей контрольной группы представлен в 51% случаев всех толкований. В экспериментальной группе 38% ответов отнесено к данному критерию.

Описание объекта дали 23% детей с нормой речевого развития и 20% детей с нарушениями речи.

Критерий «Функция объекта, его назначение» (при интерпретации значений понятий дети передавали функциональное предназначение предмета, который соответствует заявленному слову) представлен в процентном соотношении следующим образом: в контрольной группе – 31% от общего количества ответов, а в экспериментальной – 20%.

Критерий «Указание на объект» является самым малоинформативным по сравнению с предыдущими. Сюда мы относили такие ответы детей, как «вещь», «предмет», «приспособление», «человек», т.е. те случаи, когда ребенок не давал интерпретации слова, а лишь указывал на него. 4% от всех ответов составили показатели по данному критерию у детей с нормой речевого развития, и 8% – результаты детей с ОНР III уровня.

Процент отказов от выполнения задания у детей с нормой речевого развития составил всего 2%. У детей экспериментальной группы процентный показатель по данному критерию составляет 13%.

Последние два варианта ответов говорят о том, что в значении слова у этих детей отражен лишь денотативный компонент, либо слово не усвоено ребенком вовсе.

Таким образом, мы наблюдаем количественное и качественное своеобразие в объяснении понятий детьми с ОНР по сравнению с детьми с нормой развития

речи. Особенно страдает актуализация и употребление категориальных единиц.

Также был проведен анализ того, сколько ответов, отнесенных к тому или иному критерию, приходится на определенную лексическую тему. Количество ответов превышает 100%, так как один ребенок мог давать несколько вариантов объяснения одного слова, относимых к разным категориям.

Представленность всех критериев по лексическим темам у детей КГ и ЭГ отражена в таблицах 5, 6.

Таблица 5

Классификация ответов детей ЭГ при объяснении слов различных лексических тем (в % от общего количества ответов)

Лексические Темы	Виды ответов					
	Категория	Действие	Описание	Функция	Указание	Отказ
Игрушки	23	42	18	22	3	7
Посуда	8	38	32	33	21	7
Одежда	25	63	25	5	23	17
Обувь	12	34	20	9	13	45
Овощи	16	45	35	1	5	28
Фрукты	16	32	49	0	11	17
Мебель	10	29	16	52	7	14
Дикие животные	30	62	30	0	0	17
Домашние животные	16	91	6	4	0	9
Транспорт	7	49	27	44	8	10
Профессии	0	17	1	90	11	7

Самые высокие показатели категориальных ответов в ЭГ зафиксированы по лексической теме «Дикие животные» (30% от общего количества ответов по данной теме). Лексические темы «Посуда», «Транспорт» представлены низким количеством категориальных ответов (7–8%). Лексическая тема «Профессии» категориальными ответами не была представлена совсем.

Указание на действие, совершаемое объектом, чаще всего встречается при объяснении слов, относящихся к теме «Домашние животные» (91%).

Описание объекта чаще всего давалось при объяснении значения по теме «Фрукты» (49%).

Функция объекта чаще приводились при толковании понятий по теме «Профессии» (90%).

Указание на объект чаще всего давалось при объяснении понятий по темам «Одежда» (23%), «Обувь» (21%).

Отказ от ответа чаще всего зафиксирован при толковании понятий темы «Обувь» (45%).

Таблица 6

Классификация ответов детей КГ при объяснении слов различных лексических тем (в % от общего количества ответов)

Лексические темы	Виды ответов					
	Категория	Действие	Описание	Функция	Указание	Отказ
Игрушки	43	42	25	41	3	0
Посуда	25	44	11	63	11	0
Одежда	37	81	19	28	8	3
Обувь	21	66	10	38	0	6
Овощи	39	72	30	16	0	8
Фрукты	43	59	53	11	6	3
Мебель	38	55	27	59	5	1
Дикие животные	53	93	54	1	0	3
Домашние животные	52	99	24	11	1	0
Транспорт	16	52	45	41	9	0
Профессии	0	15	1	10	7	0

В контрольной группе результаты были намного выше, нежели в экспериментальной. Почти по всем лексическим темам доля категориальных ответов детей с нормой речевого развития превосходит показатели детей с речевой патологией более чем в 2 раза. Наибольшее количество категориальных ответов пришлось на такие лексические темы, как «Игрушки», «Фрукты», «Дикие животные», «Домашние животные». Самое низкое количество категориальных ответов представлено в рамках таких лексических тем, как «Посуда», «Обувь», «Транспорт». Лексическая тема «Профессии» категориальными ответами не была представлена совсем, как и в ЭГ.

Указание на действие, совершаемое объектом, чаще всего встречается при объяснении слов, относящихся к темам «Домашние животные» и «Дикие животные» (99% и 93% соответственно).

Описание объекта чаще всего давалось при объяснении значения по теме «Дикие животные» (54%) и «Фрукты» (53%).

Функция объекта, его назначение чаще приводились при толковании понятий по темам «Посуда» (63%) и «Мебель» (59%).

Указание на объект чаще всего давалось при объяснении понятий по теме «Посуда» (11%).

Отказ от ответа чаще всего зафиксирован при толковании понятий темы «Овощи» (8%).

Обобщив результаты, можно отметить следующее.

Зрительные предметные образы по предлагаемым лексическим группам сформированы у 71% детей с ОНР и 82% детей с нормой речевого развития. Эти дети узнают и называют и реалистичные изображения предметов, и усложненные изображения.

При объяснении значения предложенных слов дети обеих групп чаще всего давали несколько вариантов ответа, однако дети с нормой речевого развития давали количественно больше вариантов ответов при объяснении значения одного слова.

Обозначение действия, производимого объектом, наиболее характерно при объяснении значения слов для обеих групп детей 5–6-летнего возраста. Обозначение функции, назначения объекта также достаточно представлено в ответах детей обеих групп. Таким образом, действия объекта, его назначение являются наиболее осознаваемыми для детей.

Описание объекта составляет примерно пятую часть всех определений понятия и среди ответов детей с нормой речевого развития, и среди детей с нарушениями речи.

Самые существенные отличия обнаружены при анализе категориальных ответов детей. Возможность отнесения объекта к какой-либо категории доступна 27% детей с нормой речевого развития и лишь 12% детей с нарушением речи. Можно отметить, что примерно треть дошкольников без речевой патологии к 5–6 годам уже усвоила слова, обозначающие родовые понятия, то есть слова третьей степени обобщения по смыслу (по Т.Н. Ушаковой). Дошкольники же с нарушениями речи находятся преимущественно на более низкой ступени обобщения. Стоит отметить, что и дети без патологии речи отстают от возрастных нормативов усвоения разных степеней обобщения, обозначенных Т.Н. Ушаковой.

Литература

1. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. М. : Педагогика, 1990.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1996.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М. : АПН РСФСР, 1961.
4. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики : Уч. пос. М. : Лабиринт, 1997.
5. Лаврентьева А.И. Этапы становления лексико-семантической системы у детей // Усвоение ребенком родного языка. СПб. : Акцидент, 1995.
6. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР. СПб : Союз, 2001.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М. : Наука, 1975.
8. Лурия А.Р. Язык и сознание. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2007.
10. Серебрякова Н.В. Формирование лексики у дошкольников со стертой дизартрией. СПб. : Союз, 2006.
11. Уфимцева А.А. Роль лексики в познании человеком действительности и в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М. : Наука, 1988.
12. Ушакова Т.Н. Роль словотворчества в усвоении родного языка // Матер. III симпозиума по психолингвистике. М., 1970. С. 121–126.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ*

MODERN STUDENTS' VIEWS UPON FAMILY

© 2015

Е.Л. Чернышова
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
(Россия, Самара)

Ye.L. Chernyshova
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities
(Russia, Samara)

В статье рассматриваются особенности представлений об институте семьи и брака современных студентов, сравниваются отношения девушек и юношей студенческого возраста к понятию семья, анализируется готовность к браку молодых людей.

The paper highlights the way today students look upon family and marriage. It also compares the views of the male and female students, analyses their maturity for having a family.

Ключевые слова: представления, особенности представлений, институт семьи и брака, современная молодежь, студенчество.

Keywords: views, family and marriage, modern young people, students.

Институт брака в последние десятилетия испытывает ощутимый кризис. Это выражается в первую очередь в росте числа разводов. В современном социуме семья, как никогда, стала одним из институтов, принимающих ответственность за своих членов. Собственно, нежелание принимать ответственность за другого – является одной из причин, по которой распадаются браки молодых людей. Первые трудности, возникающие в семье, нередко становятся критическими. Отчасти такая ситуация связана с социально-психологическими особенностями современных студентов (молодых людей), которые нередко нацелены на личную свободу, удовлетворение желаний, стремлений и слабо ориентированы на установление прочных, долговременных связей, привязанностей.

Проблемы институт брака и молодой семьи в социальной психологии довольно хорошо изучены. В ряде исследований рассмотрены особенности современной брачной психологии, основные проблемы семьи (Г.М. Андреева, Т.В. Андреева, С.И. Голод, О.А. Карабанова, С.В. Ковалев, Н.М. Римашевская и др.). Рассмотрена и подробно изучена такая категория, как «удовлетворенность браком» (Ю.Е. Алешина, Е.В. Гроздова, А.Г. Лидерс). Изучены проблема устойчивости брака и факторов устойчивости (Е.Г. Гукова, В.И. Косачева, В.А. Сысенко). Широко рассмотрены вопросы общения во внутрисемейной среде (Г.М. Андреева, С.В. Ковалев, Е.В. Куцакова, Е.В. Новикова, Н.Н. Обозов).

Брак представляет собою юридическое обозначение всей сложности отношений, вмещаемых в социально-психологическом понятии «семья». Семья – это «основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью» [5].

В рамках психологического подхода к пониманию феномена семьи она рассматривается как «пространство совместной жизнедеятельности, внутри которого удовлетворяются специфические потребности людей, связанных кровными и родственными связями. Это пространство представляет собой достаточно сложно устроенную структуру, состоящую из различного рода элементов (ролей, позиций) и системы взаимоотношений между ее членами. Так структура существует в соответствии с законами живого организма, поэтому имеет закономерную динамику, проходя в своем развитии целый ряд фаз и этапов» [6].

Как отмечает В.Сатир, супружеские отношения неоднородны и имеют в своей структуре следующие аспекты:

– ролевые отношения;

– ценностные отношения;

– эмоциональные отношения;

– оценочные отношения [7].

Специфическая роль человека – это роль, которую он выполняет в семье. Семейная роль – один из видов социальных ролей человека в обществе. Семейные роли определяются местом и функциями индивида в семейной группе и подразделяются в первую очередь на супружеские (жена, муж), родительские (мать, отец), детские (сын, дочь, брат, сестра, старший, младший).

На основе сочетания семейных ролей строятся ролевые отношения в семье. Ролевые отношения в семье – это отношения между членами семьи, которые определяются характером и содержанием семейных ролей или типом взаимодействия членов семьи при исполнении ими семейных ролей [5]. Как следствие – выделяются две разновидности ролевых отношений в семье: ролевое согласие и ролевой конфликт.

Ценностные отношения строятся на основе ценностей, значимых для супругов.

Ценности представляют собой обобщенные представления людей относительно целей и норм своего социального поведения. В ценностях воплощаются исторический опыт и культура отдельных групп (этносов, классов и т.д.), иными словами, они служат своеобразным ориентиром, с которым люди соотносят свои действия [4, с. 86–87].

Ценности являются относительно общими, стабильными характеристиками людей. Ценности взрослого человека сложно подвергаются изменениям, поэтому конфликт ценностей – один из самых сложных в семейной жизни. Ценности формируют систему поступков, жизненных ориентиров, способов действия человека в жизни. Если ценности, значимые для одного супруга, представляют меньшую значимость для другого, это отражается на укладе семьи: семья не предстает единым образованием, она сама раскалывается под тяжестью внутренних противоречий мировоззренческого характера.

Традиционно в жизни человека выделяется ряд ценностей:

– любовь, эмоциональная и физическая близость;

– рождение и воспитание детей;

– духовные взаимоотношения;

– материальный достаток;

– реализация социальных ролей;

– профессиональный и личностный рост [2].

Жизнь семьи, планируемые события, система отношений семьи с окружающим миром в значительной степени связаны с ценностными ориентирами супругов. Наличие у супругов кардинально противоположных жизненных ориентиров обусловливает конфликтность в семье; совпадение ценностных установок супругов определяет гармоничные ценностные отношения.

Эмоциональный аспект отношений в значительной степени связан с общением, а именно с его эмоциональным компонентом. В общении выделяют две ключевых составляющих: эмоциональную и информативную. В семейной жизни эмоциональная составляющая более значима. «Члены семьи, – пишет Э.Г. Эйдмиллер, – обмениваются многочисленными потоками эмоций разной интенсивности, каждый из которых при соответствующих обстоятельствах порождает встречное течение. Стиль эмоциональных отношений между любыми двумя членами семьи развивается самостоятельно, хотя постоянно испытывает воздействие других эмоциональных межличностных отношений в семье» [9]. Изменчивое многообразие разнонаправленных потоков эмоций определяет переменчивую, насыщенную всеми оттенками эмоционального опыта «семейную атмосферу», на фоне которой развивается личность.

Г.М. Андреева выделяет в качестве определяющей черты межличностных отношений их эмоциональную основу. «Эмоциональная основа межличностных отношений, – пишет Г.М. Андреева, – означает, что они возникают и складываются на основе определенных чувств, рождающихся у людей по отношению друг к другу» [1, с. 95].

Оценочный компонент супружеских отношений в значительной степени связан с удовлетворенностью браком, супружескими отношениями.

В современной литературе выделяются два подхода к определению готовности к браку. Согласно первому подходу (Н.М. Галимова, О.Ф. Ковалева, С.М. Питилин и др.), готовность молодежи к вступлению в брак должна быть определена до начала семейной жизни; согласно второму подходу (П.А. Решетов и др.), готовность к браку можно оценивать по конечному результату, успешности брака, удовлетворенности браком, гармонии семейных отношений. Однако при втором подходе невозможно оценить результаты подготовки к браку, так как они оцениваются спустя время, проведенное в браке.

Готовность к браку представляет собой сложноструктурированное явление, включающее ряд аспектов: физическую и социальную зрелость, психологическую готовность, сексуальную готовность.

Физическая зрелость представляет собой половую зрелость, т.е. такое состояние организма, при котором он готов к продолжению рода без физиологических потерь. Физическая зрелость наступает в основном в период от 15 до 25 лет, при этом для юношей физическая зрелость наступает несколько ранее – в 15–18 лет, для девушек – позднее, в 18–22 года. Как отмечают А.Г. Харчев и М.С. Мацковский, это связано с тем, что «репродуктивная функция женского организма сложнее и требует более длительной подготовки, устойчивого гормонального баланса, созревания всех физиологических систем» [8]. Это не означает, что юноши и девушки не могут реализовывать репродуктивную функцию в более раннем возрасте, это говорит о том, что для того, чтобы репродуктивная функция была реализована полноценно и без существенных физиологических потерь для организма и будущего потомства, необходимо дождаться именно физиологической зрелости. Однако, в любом случае, физиологическая зрелость наступает, как правило, раньше, чем зрелость социальная.

Социальная зрелость является наиболее убедительным свидетельством вступления молодых людей в пору взрослости. Социальная зрелость, по мнению С.И. Голода, подразумевает «сформированную систему социальных коммуникаций (она является необходимой на этапе выбора брачного партнера и сближения с ним), вхождение в социум в статусе полноправного гражданина, понимание сущности социальных связей, социальных норм, правил, обязанностей и прав» [3].

Исследование готовности современных студентов к браку проводилось на материале следующих методик: методика шкалирования «Изучение готовности к браку»; тест «Незаконченные предложения»; тест «Особенности общения между супругами» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская). Основная задача исследования – сравнение результатов тестирования между юношами и девушками, студентами 4 курса факультета психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии. В исследовании принимали участие 40 студентов (20 юношей и 20 девушек в возрасте от 17 до 19 лет, не состоящих в браке).

На этапе исследования с помощью средств математической статистики (критерия Манна-Уитни) нами проведен анализ различий готовности студентов к браку.

Вначале изучены различия внутри студенческой группы по фактору пола. В таблице 1 представлены данные математического анализа различий готовности к браку юношей и девушек.

Таблица 1

Готовность к браку (среднегрупповой показатель)

Группы	**Юноши**	**Девушки**
Показатель готовности к браку	3,2	4,7
Статистика U Манна-Уитни	53,000	
Уровень значимости различий: критерий Манна-Уитни (достигается при $p < 0,05$)	$p < 0,05$	

Как видно, критерий *p* не превышает значения 0,05, что говорит о достоверной значимости различий между готовностью к браку юношей и девушек. Иными словами, девушки, достигшие студенческого возраста (17–20 лет), ощущают себя более готовыми к вступлению в брак, созданию семьи, нежели юноши того же возраста.

В таблице 2 представлено сравнение представлений о браке юношей и девушек.

Таблица 2

Представления юношей и девушек о семье

Показатели	Юноши (средний балл)	Девушки (средний балл)	Статистика U Манна-Уитни	Уровень значимости различий: критерий Манна-Уитни (достигается при $p < 0,05$)
Представления о браке как о социальном явлении	3,2	3,6	126,500	Не достигнут
Личностное наполнение понятий «брак», «семья»	2,6	3,4	33,000	$p < 0,05$
Ожидания от будущей семейной жизни	3,7	3,9	183,500	Не достигнут

Как видно из таблицы 2, достоверно значимые различия достигнуты только в отношении личностного наполнения понятий «семья», «брак». Это означает, что применительно к себе, к собственной жизни девушки более положительно оценивают семью, чем юноши. Это заметно и при качественном анализе ответов респондентов. При продолжении предложения «главным в семье является…» девушки более развернуто и осмысленно отвечали: «любовь, взаимопонимание», «чтобы люди могли доверять друг другу, чтобы у них были общие интересы, взгляды, ну и любовь, конечно», «чувство, что ты нужен, что без тебя не могут, что есть люди, которым ты небезразлична, и они готовы ради тебя на многое», «дети, обязательно, без детей семья неполноценна», «любовь, чувства» и пр. Юноши отвечали менее развернуто, чаще отшучивались: «муж», «чтоб проблем не было», «ну, чтобы все нормально было, без экшна» (в данном контексте «экшн» может означать, нервное напряжение, срывы и пр. – *Е.Ч.*). Иными словами, в целом для юношей личностное наполнение понятий «семья» и «брак» менее содержательно и более поверхностно, чем для девушек.

Далее изучены различия в представлениях юношей и девушек об особенностях общения в семье (таблица 3).

Таблица 3

Представления юношей и девушек об особенностях общения в семье

Показатели	Юноши	Девушки	Статистика U Манна-Уитни	Уровень значимости различий: критерий Манна-Уитни (достигается при $p < 0,05$)
Доверительность	8,9	12,1	27,500	$p < 0,05$
Взаимопонимание	9,6	13,7	22,000	$p < 0,05$
Сходство во взглядах	9,4	10,2	189,000	Не достигнут
Общие символы семьи	7,9	10,5	46,500	$p < 0,05$
Легкость общения	12,1	13,7	151,000	Не достигнут
Психотерапевтичность	10,2	12,8	48,500	$p < 0,05$

Анализ таблицы 3 показывает, что юноши и девушки по-разному оценивают значимость различных факторов общения в семье.

Так, для девушек достоверно более значимыми оказываются такие характеристики общения, как доверительность, взаимопонимание, общесемейные символы, психотерапевтичность общения. Это говорит о том, что для девушек более, чем для юношей, значимо всестороннее общение в семье, возможность иметь близкие, доверительные отношения. Возможно, это связано с большей ориентацией девушек на семью, чем юношей. Юноши, в свою очередь, более ориентированы на социум, установление социальных контактов, социальные достижения. Помимо этого, девушки, вероятно, более эмоциональны и в целом более склонны к интимно-личностному общению, чем юноши.

Таким образом, проведя анализ особенностей готовности и отношения к браку у юношей и девушек студенческого возраста, мы можем отметить, что девушки более готовы к браку, чем юноши; девушки склонны к более глубокому личностному наполнению понятий «брак», «семья»; для девушек большую значимость имеет фактор разностороннего общения в браке, чем для юношей. Эта разница проявляется в следующем:

– девушки, достигшие студенческого возраста, ощущают себя более готовыми к вступлению в брак, созданию семьи, нежели юноши того же возраста;

– девушки склонны к более глубокому личностному наполнению понятий «брак», «семья», чем юноши;

– для девушек большую значимость имеет фактор разностороннего общения в браке, чем для юношей; возможно, это связано с большей ориентацией девушек на семью, чем юношей; юноши, в свою очередь, более ориентированы на социум, социальные достижения, установление социальных контактов;

– у юношей представления о семье как о социальном институте довольно общие и в силу возраста нередко связаны с радикальными суждениями, максималистским взглядом на жизнь;

– у юношей личностное наполнение понятия «семья» менее положительно; это обусловлено потребностью в личной свободе, менее глубоким осмыслением сути семьи и потребности в ней;

– у всех студентов не сформированы представления о значимости таких аспектов общения в семье, как доверительность, взаимопонимание и межличностное общение, а также сходство во взглядах, что обусловлено стремлением реализовывать эти функции общения в других социальных группах.

Студенчество во все времена отличалась неоднозначностью, в современной ситуации усиление этой неоднозначности продиктовано крайне разнообразным социальным опытом современных студентов, разным отношением к миру, разными ценностями и идеологической направленностью. Для современных студентов характерна повышенная инфантильность, более легкая адаптация к новым условиям, терпимость к взглядам, идеям других.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М. : Аспект-Пресс, 2009.
2. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. М. : Знание, 1995.
3. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб. : Петрополис, 2004.
4. Гроздова Е.В., Лидерс А.Г. Комплиментарность супругов и удовлетворенность браком // Семейная психология и семейная терапия. 2007. №2. С. 41–56.
5. Психологический словарь / Под ред. В.В. Зинченко, А.Н. Стоянова. М. : Энциклопедия, 2006.
6. Психология семьи : Хрестоматия. Самара : Бахрах-М, 2002.
7. Сатир В. Как строить себя и свою семью. М. : Проспект, 1992.
8. Харчев А.Г., Мацковский М.С. Современная семья и ее проблемы. М. : Наука, 2010.
9. Эйдмиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи. СПб. : Речь, 2003.

Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России № 25.1028.2014/К по теме «Социальная психология религиозного (конфессионального), этно-национального, правового и регуляционно-управленческого сознания в современной России».

УДК 159.9.072.53

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПАРАДИГМА КОСВЕННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ УСТАНОВОК ЧЕРЕЗ НЕПРОИЗВОЛЬНУЮ ЗАДЕРЖКУ МОТОРНЫХ РЕАКЦИЙ

THE EXPERIMENTAL PARADIGM FOR INDIRECT RESEARCH OF ATTITUDES THROUGH THE INVOLUNTARY MOTOR REACTIONS DELAY

© 2015

П.В. Яньшин
Самарский филиал Московского педагогического университета
(Россия, Самара)

P.V. Yanshin
Moscow Pedagogical University (Samara branch)
(Russia, Samara)

В статье излагаются методологические основы и общая процедура использования Теста имплицитных ассоциаций. Обосновывается возможность использования Объективного теста установок «ОТУ: Наркотик» для диагностики эмоционального отношения к употреблению психоактивных веществ.

The article presents methodological bases and the general procedure of Implicit Association Test. The possibility of using Objective Attitude Test «OTU: Drugs» for diagnosing an emotional attitude to the use of psychoactive substances is substantiated.

Ключевые слова: Тест имплицитных ассоциаций, IAT, Объективный тест установок, «ОТУ: Наркотик», аттитюд, отношение, эмоциональная установка, психоактивные вещества, ПАВ.

Keywords: Implicit Association Test, IAT, Objective Attitude Test, «OTU: Drugs», attitude, emotional attitude, psychoactive substances.

Контекстом излагаемого здесь содержания служит необходимость поиска и применения новых подходов к решению проблемы распространения и употребления психоактивных веществ (ПАВ) в молодежной среде. Многие из ПАВ вызывают зависимость даже после «пробного» употребления. Это требует постановки психологического заслона к употреблению ПАВ *еще до первого их употребления*. Вместе с тем, склонность к употреблению ПАВ *носит латентный характер*. Это вызвано преднамеренным сокрытием (диссимуляцией) таковой склонности.

Диссимуляция представляет собой главное препятствие для своевременного выявления склонности к употреблению психоактивных веществ. Таковую склонность можно выявить косвенно – через диагностику эмоциональной установки, *отношения* к употреблению ПАВ путем регистрации непроизвольной задержки моторной реакции в сложной психомоторной задаче выбора.

1. Понятие «отношение» является базовой психологической категорией. Оно незаменимо в большинстве концепций, направленных на объяснение механизмов и закономерностей человеческого поведения. В известной теории А.Н. Леонтьева отношение (в форме личностного смысла) рассматривается в качестве одной из трех образующих психического образа. В структуре деятельности (в одноименной теории А.Н. Леонтьева) личностный смысл, «пристрастность» является производным от смыслообразующего мотива, обеспечивая посредством эмоций «плюс-минус санкционирование» действия [2]. В американской психологии со времен Гордона Оллпорта отношение также занимает почетное место в объяснительных схемах поведения. Уже в 1935 г. Г. Оллпорт писал: «Понятие отношения, вероятно, самое определенное и незаменимое понятие в современной социальной психологии <…> Это полезное, можно сказать, мирное понятие принято настолько повсеместно, что оно буквально водрузило себя в качестве краеугольного камня в системе взглядов американской социальной психологии. Фактически несколько авторов (см.:. Bogardus, 1931; Thomas and Znaniecki, 1918; Folsom,1931) *определяют*

социальную психологию как научное изучение отношений (Allport G., 1935. Цит по: [28, с. 22]). По определению Г. Оллпорта, «Отношение – это психическое и физиологическое состояние готовности, организованное опытом, оказывающее прямое или динамическое влияние на ответ индивида на все объекты и ситуации, с которыми оно взаимосвязано» [28, с. 22]. В отечественной психологии *отношение*, когда речь заходит об его американской трактовке, обозначается термином «аттитюд». Eagly и Chaiken определяют аттитюд (отношение) как психологическую тенденцию, которая выражается в оценке некой сущности с некоторой степенью одобрения или неодобрения [10]). Согласно наиболее распространенной трактовке понятия, аттитюд объединяет три компонента: оценку объекта (аффект, эмоцию), представление об объекте (связанные с ним убеждения) и потенциальное *действие* (в пользу или против) объекта [24]. Приведу характерное определение, сформулированное Х. Трайэндисом: «Отношение – это идея, заряженная эмоциями, которая предрасполагает к определенному классу действий в определенном классе социальных ситуаций» (Triandis H.C., 1971. Цит. по: [23, с. 126]). Поскольку аттитюд предполагает устойчивое сочетание перечисленных компонентов, в отечественной традиции принято использовать в качестве его синонима термин «социальная установка». Последнее акцентирует внимание не на аффективной составляющей, а на скрытой предрасположенности к восприятию либо действию. Однако не следует забывать, что измеряя «аттитюды», социальные установки, мы в первую очередь измеряем их аффективную компоненту, *отношение*. Можно выразиться и иначе: измеряя валентность устойчивого отношения (эмоциональную установку), мы *косвенно* измеряем предрасположение, «психическое и физиологическое состояние готовности» «к определенному классу действий в определенном классе социальных ситуаций».

2. Люди постоянно искажают сообщения, руководствуясь вполне осознаваемыми мотивами. Это создает массу проблем при психодиагностике и анкетировании. Чаще всего такие искажения касаются отношения к людям либо событиям, затрагивающим материальное или душевное благополучие испытуемого. Резюмируя, неполный перечень искажающих диагностическую картину факторов таков: мотивация участия в обследовании, индивидуальные особенности извлечения информации из памяти, способность к интроспекции, особенности процедуры и метода исследования, стратегия самопрезентации и сознательной маскировки, неосознаваемые защитные механизмы Эго, давление социальных установок на желательность ответов, чувствительность темы исследования к социальной желательности.

Сравнительно недавно эта проблема стала серьезно интересовать до того равнодушную к ней американскую когнитивную психологию [15; 18; 25; 26 и др.].

3. За последние три десятилетия западная когнитивная и социальная психология далеко продвинулись в область исследования неосознаваемых когнитивных процессов (см. обзоры в: [4; 29]). Были открыты новые методы измерения связей между эмоциональной памятью и когнитивными процессами [19], ознаменовавших важный прорыв в средствах объективного исследования влияния скрытых эмоциональных установок на принятие решения и поведение.

Во всем многообразии опубликованных за минувшие десятилетия исследований можно выделить ключевые закономерности, которые легли в основу так называемых *имплицитных методов измерения отношений* (attitudes implicit measurement).

1. Очень быстрая активация памяти (несколько десятков миллисекунд) в ответ на появление объекта установки [3; 4; 13; 27; 29].

2. На пусковой стадии оценочного процесса объект установки либо его символический заместитель (изображение или название) могут автоматически вызывать его оценку без намерения, усилия и даже осознавания со стороны субъекта [7; 9].

3. Благодаря моментальной автоматической неконтролируемой природе таковой оценки субъект не отдает себе в ней отчета, но она существенно влияет на его

последующие суждения и поведение [30; 38].

4. Автоматическая активация выражается в повышении доступности (accessibility), активационного потенциала категории, что проявляется в *уменьшении латентного периода и вероятности ответов*, характерных для измеряемой установки [11; 12; 13].

5. Автоматическая стадия оценочного процесса предшествует следующей за ней стадии размышления и осознанного вынесения суждения, поэтому практически не зависит от осознаваемых искажающих установок [28].

6. Автоматическая активация более характерна для наиболее сильных и устойчивых установок.

7. Автоматические процессы формируются при сочетании объекта установки с определенной эмоцией либо психическим состоянием, следующим непосредственно за, либо сопровождающим его.

Два последних условия характерны для формирования аддиктивного поведения. Его психологическую основу составляют непроизвольные иррациональные эмоциональные установки (влечение, тяга, зависимость, гедонизм), общей для которых является глубокая позитивная связь с объектом зависимости на основе мощной нейрофизиологической доминанты [1]. *Измерение этой установки является главной задачей диагностики зависимого поведения*.

4. Среди способов измерения имплицитных установок, насчитывающих в современной практике западных когнитивных исследований более двадцати, наибольшее внимание исследователей привлекают два класса, основанные на измерении скорости реакции испытуемого:

1) методы, основанные на последовательном прайминг-эффекте, такие как *метод оценочного прайминга* (evaluative priming) [3; 4; 11; 12; 37; 38 и др.],

2) методы, использующие задачи соревнования ответов (response competition tasks), такие как Тест имплицитных ассоциаций (Implicit Association Test (IAT)) [15; 16; 17; 32; 33; 34].

Согласно недавнему обзору [30] из 6282 цитирований, к первому относится 19,7%, ко второму – 43,6%.

5. *Тест Имплицитных Ассоциаций (IAT)* был предложен тремя исследователями из Вашингтонского университета (США): Энтони Гринвальдом, Дебби МакГи и Джорданом Шварцем [16; 17]. Он предназначался для измерения «автоматического аффекта либо установки», «проявляющихся в форме действий или суждений, находящихся под контролем автоматически активируемой оценки без осознания причинной связи со стороны субъекта» [16, с. 1464]. Имплицитная установка определена как «интроспективно неидентифицируемые либо неверно идентифицируемые следы прошлого опыта, опосредующие чувства, мысли либо действия предпочтения или отвержения в отношении социальных объектов» [18, с. 8]. IAT предназначался для измерения скрытых установок через измерение лежащих в их основе *автоматических* оценок. Метод предназначен также для измерения социальных стереотипов, определяемых как «ассоциации между социальной группой или категорией и чертой», и для измерения самооценки. Имплицитная самооценка определялась авторами как «интроспективно неидентифицируемое либо неверно идентифицируемое влияние самоотношения (self-attitude) на оценивание ассоциируемых и не ассоциируемых с собой (self-associated and self-dissociated) объектов» (см.обзор: [5]).

Процедура IAT, в самом общем плане, состоит в вычислении разницы между *скоростью сортировки* связанных попарно *биполярных* категорий объектов при двух вариантах их сочетаний с *биполярными* категориями атрибутов.

Предположим, перед вами стоит задача рассортировать игральные карты четырех мастей так, чтобы крести и пики лежали справа, а бубны и червы – слева. Если категории (в данном случае – масти) будут попарно связаны неким общим признаком (здесь – цветом), классификация займет меньше времени. Цвет, присущий обеим категориям, создает основу для классификации. Напротив, если бы задача состояла в складывании в одну стопку пик и червей, а в другую – бубен и крестей,

работа заняла бы больше времени. Идея состоит в том, что *по разнице в скорости* при двух условиях классификации дедуцируется то, что у испытуемых *есть некая стратегия как имплицитная основа классификации*. Эффективность метод IAT не снижается и когда наличие некой стратегии классификации не осознается либо маскируется испытуемым. Разность производительности, основанная на регистрации латентных периодов реакций при релевантной и иррелевантной задачах классификации, носит название «эффект теста имплицитных ассоциаций» (IAT effect). Эффект указывает на направление и *относительную* силу связи между объектной и атрибутивной категориями. В нашей редакции компьютерная версия IAT носит название «Объективный Тест Установок (ОТУ)». Метод предпочтителен, когда наличие некой стратегии классификации неочевидно либо отрицается испытуемым. Например, когда нужно выяснить валентность отношения к интересующему объекту. Модельная задача: выявление отношения подростка к употреблению психоактивных веществ.

6. Валидность Теста имплицитных ассоциаций была неоднократно доказана на примере универсальных закономерностей, разделяемых большинством людей: на гендерной специфике в отношении к карьере либо семье, гендерной специфике в отношении к научной карьере либо литературе, музыке и живописи, полярной валентность отношения к жизни и смерти, молодости и старости, и т.п. Другой подход к валидизации IAT – использование априори известных социальных групп, полярно относящихся к одному и тому же объекту (внутригрупповые / межгрупповые установки). Например, диаметрально разнятся установки белого и черного населения Северной Америки по отношению друг к другу; отношение к сексуальным меньшинствам, отношение к людям с избыточным весом, с ограниченными возможностями, к людям пожилого и молодого возраста, и т.п. В подавляющем большинстве случаев [16] сдвиг IAT эффекта соответствовал априорной гипотезе.

К настоящему времени через обследование с помощью IAT прошло более двух миллионов человек. Выяснилось, что предсказательная валидность IAT выше в ситуации, провоцирующей испытуемых на сознательное либо непроизвольное искажение явных суждений и оценок: при измерении расовых предрассудков и других межгрупповых установок [15]. При учете признака «социальной чувствительности» (рейтинг заботы испытуемого о том, какое впечатление произведет его мнение на окружающих) вариабельность данных IAT в шесть раз меньше зависит от этого условия (3,4%), чем результаты опросников и анкет (24,4%). С увеличением социальной чувствительности падает интеркорреляция имплицитного и эксплицитного индикатора установки (с r = 0,537 для политических предпочтений до r = 0,091 для расовых установок и близких отношений). По результатам одного из метаанализов [20], корреляция между эксплицитными и имплицитными индикаторами возрастает при увеличении уровня спонтанности самоотчета. Таким образом, высокая корреляция между IAT эффектом и эксплицитными показателями (такими как самоотчет и анкетирование) наблюдается тогда, когда испытуемым нечего скрывать. Максимальное же различие (низкая корреляция) проявляется относительно «неполиткорректных» тем.

Высокая защищенность от намеренной и непреднамеренной фальсификации побудила к применению IAT в таких сферах, как склонность к насилию, педофилия, гомосексуализм, суицидальный риск, аддиктивное поведение. Исследование, проведенное на большой группе преступников (совершивших убийства и правонарушения против личности, сопряженные с открытым насилием) с психическими отклонениями [32], выявило связь между результатами IAT и уровнем психопатизации (социопатии) убийц. Степень психопатизации определялась по специальной стандартизованной схеме интервью (анкета PCL–R), проводимого обученными экспертами. Была обнаружена выраженная взаимосвязь увеличения психопатизации по первой шкале (черствость, отсутствие сострадания, склонность к циничному манипулированию людьми как средствами достижения своих целей) с относительным сдвигом IAT эффекта в сторону положительной оценки слов, обо-

значающих насильственные действия и причинение физического вреда. Исследователи считают, что IAT может стать источником дополнительных данных при принятии судебных и административных решений в практике осуществления наказаний.

В другом исследовании [33] с помощью IAT сравнивались результаты групп мужчин-педофилов и насильников с мужчинами контрольной группы (студенты). Вербальные опросники не выявили никаких различий. Но сдвиг IAT эффекта в сторону ассоциации «ребенок + эротика» был существенно выше для подгруппы, классифицированной как «исключительные педофилы», и для группы с высоким риском рецидива преступления по данным независимых экспертов-психологов и психотерапевтов. Сходные результаты, подтверждающие дискриминантную валидность IAT, были получены на контингенте педофилов, скрывающих свои сексуальные предпочтения [14]. Авторы этого исследования считают, что IAT способен обнаружить ядерное когнитивное отклонение, могущее подкреплять педофилическую поведенческую девиацию.

Аддикции, в том числе – наркозависимость, относят к социально неприемлемым формам поведения. Помимо чисто психологических факторов, они могут поддерживаться химической зависимостью, как это характерно для курения, алкоголизма и наркомании. И те, и другие внутренние факторы аддикции формируют иррациональную эмоциональную привлекательность такого поведения (имплицитную аффективную установку), придавая ему навязчивый характер. Это делает аддиктивное поведение одной из мишеней для IAT. Исследование [31] было посвящено использованию имплицитной привлекательности курения для предсказания явного поведения. Были получены высоко значимые различия в величине латентных периодов ответов для курящих и некурящих, т.е. IAT эффект сдвигался для контрастных выборок в предсказанную сторону. С другой стороны, если сдвиг оценки у некурящих был однозначно направлен в негативную сторону, у курящей группы оценки в среднем колебались в районе нуля. В обзорной части и в результатах оригинального исследования [21] в группе, злоупотребляющей алкоголем, выявился положительный IAT эффект в сторону связи алкоголя с возбуждением. В исследовании J. Huijdinga с соавторами [22] тоже были получены значимые межгрупповые различия IAT эффекта для курящих и некурящих. Положительные результаты были получены и для предсказания с помощью IAT фактов и частоты употребления марихуаны среди подростков, учащихся в колледже [6].

В ряде исследований, начиная с 1998 г. (см. обзор Greenwald [16]), была доказана хорошая внутренняя согласованность (от 0,70 до 0,90) и умеренная тест-ретест надежность IAT (в среднем r = 0,56). Результаты теста не зависят от степени знакомства испытуемых со стимулами. IAT эффект относительно нечувствителен к таким процедурным различиям, как количество попыток, количество предъявляемых объектов в категории и временные интервалы между испытаниями. Была доказана большая устойчивость теста к попыткам сознательного искажения и установочному поведению испытуемых. Например, в одном из экспериментов испытуемых просили симулировать положительную установку к геям. Им это полностью удалось при заполнении опросника, но они «провалились» при выполнении IAT. Аналогично, не удалось симулировать имплицитную позитивную расовую установку и такие черты, как тревожность и застенчивость. Теоретически, возможно натренировать испытуемых сознательно замедлять свои ответы в соответствующей фазе эксперимента, но наивный испытуемый не может самостоятельно нащупать такую стратегию, и симуляция легко выявляется через анализ вариативности ответов и неадекватно большие латентные периоды. Чрезмерно быстрые либо замедленные реакции легко отследить при компьютерной обработке.

Таким образом, IAT зарекомендовал себя как метод эмпирического измерения, защищенный от влияния преднамеренного и/ или непреднамеренного искажения и ограничений, связанных с индивидуальными особенностями рефлексии. С помощью IAT могут стать выполнимыми ис-

следовательские задачи, недостижимые с помощью субъективных опросниковых методов.

Объективный тест установок – мой вариант Теста имплицитных ассоциаций – также доказал свою надежность и валидность в отношении измерения самооценки, отношения к значимым другим, установки к курению и употреблению психоактивных веществ. В частности, было проведено исследование на контрастных по признаку отношения к приему наркотиков группах преподавателей и студентов вуза и техникума (исполнитель – Региональный социо-психологический центр в лице Т.Н. Клюевой (руководитель), С.В. Жадаевой, М.П. Михеевой, Е.А. Поспеловой, О.В. Гоголевой, С.Ю. Шарапова). Выборка исследования – 242 человека. Исследование подтвердило, что скорость реагирования нажатием на кнопки полностью соответствует предположениям, обосновывающим тактику тестового предъявления стимулов. Подтвержден принцип непреднамеренной оценки через непроизвольную задержку реакции нажатия на кнопки, связанные с противоположной эмоциональной валентностью.

Критериальная и предсказательная валидность была установлена путем сравнения установок здоровых испытуемых (32 человека) с группой наркозависимых (20 человек). Опорные диагностические индикаторы статистически значимо различали эти группы. Более того, они высоко значимо (R Спирмена = 0,356712, $p < 0,009$) коррелировали с реабилитационным потенциалом наркозависимых, оцененным их лечащим врачом (исследование Ю.А. Жуковой).

Проверка тест-ретест надежности на 44 студентах училища при ретестовом промежутке семь недель выявила уровень корреляции (ранговая Спирмена) $R = 0,316795$, $p < 0.036$. Тест-ретест надежность по 60 классам (1000 человек) со средним ретестовым промежутком в 1 месяц – линейная корреляция Пирсона: $r = 0,285699$, $p< 0,0269$ (исполнитель – Региональный социо-психологический центр).

Надежность «ОТУ: Наркотик» установлена методом расщепления (четные/нечетные латентные периоды реакций по сериям) на 995 старшеклассниках. Линейная корреляция для индикатора D2: $r = 0,960268$. Согласно формуле Спирмена-Брауна, вычисленная надежность при индивидуальном обследовании для индикатора D2 равна 0,9797. Стандартная ошибка измерения, вычисленная на основании выборки стандартизации в 1586 человека для несгруппированных данных, для индикатора D2 равна 0,045287.

Сопоставление данных по надежности двумя разными методами позволяет говорить о том, что в момент обследования «ОТУ: Наркотик» является очень надежным инструментом измерения. Но при этом следует учитывать, что сам психологический феномен – отношение к употреблению психоактивных веществ – является весьма неустойчивым во времени.

На основе изложенных выше теоретических соображений и проведения пилотажных исследований по определению психометрических характеристик Объективный тест установок (ОТУ: Наркотик) был принят Министерством образования Самарской области как основной метод определения риска употребления ПАВ в учебных заведениях г. Самары и Самарской области.

Литература

1. Анохина И.П. Биологические механизмы зависимости от психоактивных веществ (патогенез) // Лекции по наркологии / Под ред. И.Н. Иванца. М. : Нолидж, 2000. С. 16–17.

2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975.

3. Яньшин П.В. Микрокинетический феномен в исследовании неосознаваемых реакций на значимые семантические стимулы // Психологический журнал. Т. 35. №2. 2014. С. 68–82.

4. Яньшин П.В. Измерения бессознательного [Электронный ресурс] Режим доступа : http://samara.mgpu.ru/files/svedenija/pedsostav/010.pdf (дата обращения 5.10.2015).

5. Яньшин П.В., Варламова Е.И. Тест имплицитных ассоциаций (IAT): объективный метод косвенного измерения аттитюдов и социальных стереотипов // Системная психология и социология. 2013. №7. С. 106–115.

6. Ames S.L., Grenard J.L., Thush C., Sussman S., Wiers R.W., Stacy A.W. Comparison of indirect assessments of association as predictors of marijuana use among at-risk adolescents // Experimental and Clinical Psychopharmacology. Vol 15(2). Apr. 2007. P. 204–218.

7. Bargh J. A., Chaiken S., Govender R., Pratto F. The generality of the automatic attitude activation effect. Journal of Personality and Social Psychology. 1992. №62. P. 893–912.

8. Boag S. Making Sense of Subliminal Perception // Advances in Psychology Research / Editor: Alexandra M. Columbus. – Nova Science Publishers, Inc. 2008. Vol. 54. P. 117–139.

9. De Houwer J., Hermans D., Eelen P. Affective Simon effects using facial expressions as affective stimuli. Zeitschrift Fuer Experimentelle Psychologie. 1998. №45. P. 88–98.

10. Eagly A.H., Chaiken S. Attitude structure and function. In D. Gilbert, S. Fiske, G. Lindzey (Eds.). Handbook of social psychology. 1998. 4th ed. P. 269–322.

11. Fabrigar L.R., MacDonald T.K., Wegener D.T. The Structure of Attitudes // The handbook of attitudes / edited by Dolores Albarracin, Blair T. Johnson, Mark P. Zanna. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey London. 2005. P. 79–124.

12. Fazio R.H. On the automatic activation of associated evaluations: An overview // Cognition and emotion. 2001. №15(2). P. 115–141.

13. Fazio R.H., Sanbonmatsu D.M., Powell M.C., Kardes F.R. On the automatic activation of attitudes. Journal of Personality and Social Psychology. 1986. №50. P. 229–238.

14. Gray N.S., Brown A.S., MacCulloch M.J., Smith J., Snowden R.J. An Implicit Test of the Associations Between Children and Sex in Pedophiles. Journal of Abnormal Psychology. Vol 114(2). May 2005. P. 304–308.

15. Greenwald A.G, Krieger H.L. Implicit Bias: Scientific Foundations. California Law Review. Vol. 94. July 2006. №4. P. 945–967.

16. Greenwald A.G., Poehlman T.A., Uhlmann E.L., Banaji M.R. Understanding and Using the Implicit Association Test: III. Meta-Analysis of Predictive Validity. Journal of Personality and Social Psychology. 2009. Vol. 97. №1. P. 17–41.

17. Greenwald A.G., McGhee D.E., Schwartz J.L. K. Measuring Individual Differences in Implicit Cognition: The Implicit Association Test. Journal of Personality and Social Psychology. 1998. Vol. 74. №6. P. 1464–1480.

18. Greenwald A.G., Banaji M.R. Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. Journal of Personality and Social Psychology. 1995. №102. P. 4–27.

19. Handbook of Implicit Social Cognition / Gawronski B., Payne B.K., eds. Guilford, 2010.

20. Hofmann W., Gawronski B., Gschwendner T., Le H., Schmitt M. A meta-analysis on the correlation between the Implicit Association Test and explicit self-report measures. Personality and Social Psychology Bulletin. 2005. №31. P. 1369–1385.

21. Houben K., Wiers R.W. Assessing implicit alcohol associations with the Implicit Association Test: Fact or artifact? Addictive Behaviors. 2006. №31. P. 1346–1362.

22. Huijdinga J., de Jonga P.J., Wiersb R.W., Verkooijenc K. Implicit and explicit attitudes toward smoking in a smoking and a nonsmoking setting. Addictive Behaviors. 2005. №30. P. 949–961.

23. Jaccard J., Blanton H. The Origins and Structure of Behavior: Conceptualizing Behavior in Attitude Research // The handbook of attitudes / ed. by Dolores Albarracin, Blair T. Johnson, Mark P. Zanna. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey London. 2005. P. 125–171.

24. Katz D., Stotland E. A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In S. Koch (Ed.), Psychology: A study of a science: Vol. 3 Formulations of the person and the social context. 1959. New York. P. 423–475.

25. Kihlstrom J.F., Barnhardt T.M., Tataryn D.J. The Psychological Unconscious: Found, Lost, and Regained. American Psychologist. Vol. 47(6). June 1992. P. 788–791.

26. Kihlstrom J.F. Cognition, unconscious processes // Adelman, G., Smith, B.H., Eds. Encyclopedia of neuroscience. 3 rd ed. Amsterdam: Elsevier Science. 2004.

27. Klauer K.C., Rossnagel C., Musch J. List-context effects in evaluative priming. Journal of Experimental. Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1997. №23. P. 246–255.

28. Krosnick J.A., Judd C.M., Wittenbrink B. The Measurement of Attitudes // The handbook of attitudes / ed. by Dolores Albarracin, Blair T. Johnson, Mark P. Zanna. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah, New Jersey London. 2005. P. 21–124.

29. McGovern K., Baars J. Cognitive Theories of Consciousness // The Cambridge Handbook of Consciousness. Cambridge, New York, etc., Cambridge University Press. 2007. P. 177–205.

30. Nosek B.A., Hawkins C.B., Frazier R.S. Implicit social cognition: from measures to mechanisms. Trends in Cognitive Sciences. April, 2011. Vol. 15. №4. P. 152–159.

31. Robinson M.D., Meier B.P., Zetocha K.J., McCaul K.D. Smoking and the Implicit Association Test: When the Contrast Category Determines the Theoretical Conclusions. Basic and Applied Social Psychology. 2005. №27(3). P. 201–212.

32. Snowden R.J., Wichter J., Gray N.S. Implicit and Explicit Measurements of Sexual Preference in Gay and Heterosexual Men: A Comparison of Priming Techniques and the Implicit Association Task. Arch Sex Behav. 2008. №37. P. 558–565. Published online: 27 February 2007. Springer Science+Business Media, LLC 2007.

33. Steffens M.C., Panning E.Y., Panning M. Automatic Associations with «Erotic» in Child Sexual Offenders: Identifying Those in Danger of Reoffence. Sexual Offender Treatment. 2008. V. 3. Issue 2.

34. Teige-Mocigemba, S. et al. A practical guide to Implicit Association Tests and related tasks // Handbook of Implicit Social Cognition / Gawronski, B., Payne, B.K., eds. 2010. P. 117–139, Guilford.

35. The handbook of attitudes / edited by Dolores Albarracin, Blair T. Johnson, Mark P. Zanna. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey London. 2005.

36. Triandis, H.C. Attitude and attitude change. New York: Wiley, 1971.

37. Wentura, D., Degner, J. A practical guide to sequential priming and related tasks // Handbook of Implicit Social Cognition / Gawronski, B. Payne, B.K., eds. 2010. P. 95–116, Guilford.

38. Wittenbrink, B., Judd, C.M., Park, B. Evaluative versus conceptual judgments in automatic stereotyping and prejudice. Journal of Experimental Social Psychology. 2001. №37. P. 244–252.

УДК 378.621.397

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ (НА ПРИМЕРЕ РОССИИ И ГЕРМАНИИ)

TRAINING BACHELORS OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF MULTICULTURAL DEVELOPMENT (BASED ON RESEARCH IN RUSSIA AND GERMANY)

© 2015

В.Н. Аниськин, А.Я. Борисов, Л.Е. Дичинская, Т.А. Жукова
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия,
(Россия, Самара)

V.N. Aniskin, A.Ya. Borisov, L.Ye. Dichinskaya, T.A. Zhukova
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities,
(Russia, Samara)

© М. Шренк
Людвигсбургский педагогический университет
(Германия, Людвигсбург)

© M. Schrenk
Ludwigsburg Pedagogical University,
(Germany, Ludwigsburg)

В статье подчеркивается необходимость оптимизации процесса развития системы мультикультурного образования, отмечается важность использования опыта различных стран в подготовке бакалавров образования. Особое внимание отводится разработке образовательных программ как важному этапу в развитии системы мультикультурного образования. Представлены модули образовательных программ (рефлексивный, концептуальный, организационно-управленческий), разработанные совместно с немецкими учеными.

The article presents the importance of the development of multicultural education. Particular attention should be paid to the views on multicultural education research all over the world, the modules of educational programs used in the multicultural education. Specifically, the authors offer the reflexive, conceptual and management modules collolaborated with German educationists..

Ключевые слова: система мультикультурного образования; подготовка бакалавров образования; модули образовательных программ; виды заданий.

Keywords: the system of multicultural education, training bachelors of education, the modules of the educational programs, tasks typology.

Умение работать с представителями различных культур, правильно понимать различие людей, быть толерантными к ним, уметь утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе – эти задачи, несомненно, являются наиболее приоритетными в подготовке будущих бакалавров образования.

Обобщенный анализ позиций ученых-педагогов России и Германии относительно этого вопроса позволяет выделить ряд основных областей подготовки бакалавров образования, в которых у студентов должны быть сформированы определенные компетенции в соответствии с требованиями мультикультурного образования. К таковым относятся культура и плюрализм; коммуникация и психологические барьеры, стереотипы; социокультурная идентификация [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Подготовка специалистов к профессиональной педагогической деятельности в сфере образования в России регламентируется федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования

(ФГОС ВПО) и федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО), которые предусматривают приобретение будущими бакалаврами образования знаний, обеспечивающих восприятие идей мультикультурности.

Содержание и структура ФГОС высшего педагогического образования отражают его направленность на процесс развития профессиональной компетентности обучающихся, что, в свою очередь, отражается в требованиях к выпускникам педвузов: через способности личности решать задачи разных видов деятельности.

Умения личности решать актуальные профессионально и жизненно значимые задачи определены в направлениях, по которым проводится оценка соответствия выпускника требованиям ФГОС. Требования государственного образовательного стандарта ВПО предъявляются как к профессиональной подготовке, так и к самообразованию в социокультурной сфере выпускника. В рамках данной статьи мы анализируем возможности ступени бакалавриата в подготовке будущих педагогов к работе в условиях развивающихся мультикультурных процессов.

Рассмотрим общие требования к подготовке выпускников бакалавриата в области образования по направлению Педагогическое образование, зафиксированные в государственных образовательных стандартах третьего поколения (ФГОС 3+). Выпускник, получивший степень (квалификацию) бакалавра образования, должен быть готов к решению следующих профессионально-образовательных задач в области организации образовательной системы:

– участие в исследованиях по проблемам развития системы образования;

– овладение основными методами научных психолого-педагогических исследований;

– обеспечение образовательного процесса, ориентированного на достижение целей конкретной ступени образования с использованием современных технологий;

– установление взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, партнерами образовательного учреждения;

– использование знания иностранного языка как средства межкультурного взаимодействия;

– реализация образовательных задач культурно-просветительского характера в профессионально-образовательной области;

– организация работы с обучающимися;

– создание и использование в педагогических целях образовательной среды в соответствии с профилем подготовки;

– готовность вести с учащимися индивидуальную работу корректирующего или развивающего характера на базе содержания профильных дисциплин направления;

– организация самообразования (проектирование и осуществление профессионального самообразования).

Как показало проводимое нами исследование, масштаб разворачивающихся мультикультурных процессов таков, что в первую очередь необходима совместная разработка образовательных программ, ориентированных на формирование мультикультурной компетентности, и увеличение их количества.

Опираясь на изученный опыт подготовки учителей в Германии и учитывая традиции отечественной системы образования, полагаем, что наиболее удобной формой организации учебного процесса является модульная форма.

Структура модулей образовательных программ разработана совместно преподавателями кафедры иностранных языков Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (Россия) и Людвигсбургского педагогического университета (Германия), являющегося давним партнером ПГСГА.

Модули образовательных программ

1. Рефлексивный (Die Selbststtaendigkeit und Selbsttaetigkeit in Globalization).

Цель модуля: воспитание толерантности, формирование социокультурной идентификации личности.

Примерные образцы заданий

Система заданий Г. Хофстеде. Проанализируйте педагогическую ситуа-

цию, используя основные критерии оценки культуры. Предложите пути решения.

1. Дистанцированность от власти – восприятие власти, степень, с которой наделенные относительно меньшей властью члены общества, института или организации ожидают и допускают неравномерность распределения власти. Для культур с большой дистанцированностью от власти характерно восприятие власти как наиболее важной части жизни, преклонение перед начальством; для культур с малой дистанцированностью от власти характерно построение отношений на основе равенства, уважения к личности.

2. Обособленность (индивидуализм) как противоположность сплоченности (коллективизму) – тяготение к личным целям, осознание себя как «я», защита частных интересов; коллективистской культуре присущи групповые цели, осознание человеком себя как «мы», поддержание групповых форм взаимодействия.

3. Напористость – нацеленность на достижение результата любой ценой; жителей стран с большим значением этого показателя относят к «мужскому типу», для них характерны такие качества, как соперничество, уверенность в себе, целеустремленность, приверженность к материальным ценностям; жители стран с низким значением этого показателя относятся к «женскому типу», для них характерны почитание взаимоотношений, культурных ценностей, забота о качестве жизни.

4. Избегание неопределенности (неприятие неопределенности) – степень восприятия и реагирования на незнакомые ситуации; для жителей стран с большим значением показателя избегания неопределенности типично недопущение неопределенных, неясных ситуаций, стремление к установлению четких правил поведения, доверие традициям и устоям, склонность к внутригрупповому согласию, нетерпимость по отношению к людям с иной жизненной позицией, образом мышления; для жителей стран с низким показателем избегания неопределенности характерно проявление личной инициативы, приемлемость риска, спокойное принятие разногласий, иных точек зрения.

Ситуация 1. Студентка из страны X живет в университетском общежитии страны Y в течение года. Ее удивляет тот факт, что каждый студент готовит себе самостоятельно. Однажды она решила пригласить студентку из страны Y и вместе с ней приготовить ужин. Студентка из страны Y отказалась, сказав, что предпочитает ужинать в одиночестве, тем самым она обидела студентку из страны X: та подумала, что студентка из страны Y ее не понимает. Студентка из страны Y удивлена: она просто не восприняла приглашение приготовить ужин и поужинать вместе всерьез.

2. Концептуальный (Modern BildungSystem).

Цель модуля: формирование и расширение знаний о развитии системы мультикультурного образования.

Примерные образцы заданий

Анализ образовательных программ различных стран, характеристика основных подходов и технологий; характеристика мультикультурной образовательной среды (МОС); способы организации мультикультурного сопровождения; оценка МОС класса, группы.

3. Организационно-управленческий (Integrative Bildung machen)

Цель модуля: совершенствование практических умений студентов в области развития системы мультикультурного образования.

Примерные образцы заданий

Задания по системе А.П. Тряпицыной.

На заключительном этапе рекомендуется использовать задания, позволяющие решать следующие виды задач:

1. Целостно видеть проблемы, связанные с развитием мультикультурного образования.

2. «Видеть» обучающегося с целью определения мультикультурных качеств личности, его мотивации и готовности к мультикультурному взаимодействию и выстраиванию толерантных отношений с представителями иных культур, уметь оценивать характер мультикультурной среды в классе (группе).

3. Совершенствовать аналитико-синтетические умения, являющиеся основой для дифференциации и интеграции совокупности знаний об особенностях

иных культур (социокультурных, профессиональных и т.д.).

4. Создавать мультикультурную интегративную образовательную среду и использовать ее возможности, совершенствовать ее в процессе взаимодействия с субъектами образовательного процесса образовательных учреждений различных стран.

5. Проектировать и осуществлять образовательную деятельность по формированию мультикультурной компетентности обучающихся, оценивать эффективность своей работы.

Задача модулей образовательных программ – обоснованное предписание по выполнению действия (набор последовательности действий), включающее в себя *требования (цель), условия (известное) и искомое (неизвестное)*, сформулированные в вопросе или задании. Осуществление решения представляет собой поиск и определение неизвестных элементов через известные, при этом решить задачу означает достичь конкретного искомого результата. Примерная структура профессиональной задачи как единицы содержания подготовки, по мнению А.П. Тряпицыной, может быть представлена следующим образом:

1. Обобщенная формулировка – описание имеющегося в практике противоречия, трудностей, постановка вопроса.

2. Ключевое задание, в котором обозначен «продукт» решения задачи (что требуется представить как результат решения).

3. Контекст решения может включать следующую информацию: исходные данные о ситуации; характеристику имеющихся ресурсов для решения задачи (информационных, научно-методических, временных, психологических, организационно-управленческих и т.п.); указание на теоретическую базу решения задачи.

4. Задания, которые приведут к решению (к «продукту»). В основе «продукта» решения задачи могут быть некая информация, действия, операции, отношения, суждения и оценки, форма поведения. «Продукт» может быть представлен в виде текста (программы, выступления, проспекта книги, конспекта урока, презентации, афиши, рекламы, листовки, методических рекомендаций, проекта, методической разработки и т.д.), а также текста – описания действий (стратегии поведения, способа действия, операций, технологий и др.).

Перечень заданий, совокупность которых позволяет получить «продукт», в котором представлено решение, может строиться по-разному в зависимости от группы и вида поставленной перед педагогом профессиональной задачи в соответствии:

– с этапами организации целостного педагогического процесса, включающего ценностно-смысловое (методологическое) самоопределение; диагностику – анализ – прогнозирование; целеполагание – планирование – проектирование (конструирование); практические действия по организации педагогического процесса (технологии, взаимодействие); оценку результата педагогической деятельности учащихся и педагога, коррекцию;

– со структурой «продукта» и этапами процесса его создания;

– с правилами социального взаимодействия и речевого поведения [7].

Образец задачи №1

Обобщенная формулировка задачи. Современному обществу требуются работники, способные к труду в мультикультурной образовательной среде. Наблюдения показывают, что сегодня все больше проблем возникает при работе с мигрантами. Появляется вопрос, как решить эти проблемы (языкового, социального, психологического характера).

Ключевое задание. Дайте описание мультикультурной образовательной среды, формирование которой необходимо для работы с детьми мигрантамов.

Контекст решения задачи. В вашем классе обучается несколько мигрантов. У них возникают языковые, социальные, психологические проблемы.

Задания, которые могут привести к решению.

1. Определите, какое теоретическое знание поможет вам решить проблему.

2. Соберите информацию о том, как решают эту проблему педагоги из других стран.

3. Продумайте свои возможные действия на каждом этапе педагогического

процесса, которые будут способствовать адаптации мигрантов в новой образовательной среде.

4. Спрогнозируйте возможную реакцию детей-мигрантов на ваши действия, придумайте способы совместного решения проблем с этими детьми.

5. Оформите окончательный вариант решения задачи в виде проекта и подготовьтесь к его защите.

Образец задачи №2

Обобщенная формулировка задачи. Сегодня в рамках проблемы организации мультикультурной образовательной среды необходимо вовлекать всех учащихся в этот процесс. Задача педагога – содействовать включению каждого ребенка в мультикультурный процесс, в особенности это важно в мультинациональном классе.

Ключевое задание. Разработайте совместно с детьми план воспитательного мероприятия на тему «Все мы люди одной планеты», проведите его.

Контекст решения задачи. Вы работаете в мультинациональном классе. Достаточно часто в нем возникают разнообразные конфликты на межнациональной почве. Для их предотвращения вы предлагаете детям подготовиться к проведению совместного воспитательного мероприятия.

Задания, которые приведут к решению.

1. Определите теоретические источники решения задачи, выделите в них теоретическое знание об оптимизации способов взаимодействия с представителями различных культур.

2. Найдите в вашем городе школы с мультикультурными классами, проведите беседу с учителями и детьми о взаимодействии представителей различных культур.

3. Совместно с детьми мультинационального класса составьте сценарий воспитательного мероприятия с учетом интересов каждого ребенка, проведите его.

4. Подведите итоги, обсудите их с одногруппниками и преподавателями.

Подводя итог вышесказанному, полагаем, что систематическое включение материалов, отражающих особенности менталитета разных народов, став основой для внесения корректив в разработанные модули программ подготовки бакалавров образования, даст возможность совершенствовать их, что, в свою очередь, позволит оптимизировать процесс развития мультикультурного образования и повысить уровень компетенций, необходимых личности бакалавра образования в мультикультурном мире.

Литература

1. Аниськин В.Н., Жукова Т.А., Schrenk M. Формирование социокультурных умений студентов российских и немецких вузов // Интеллектуальное развитие в процессе обучения физике : матер. междунар. науч.-практ. конф., 26–27 нояб. 2010 г. Самара : ПГСГА, 2010. С. 39–41.

2. Briedis K. Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs. Hannover : HIS, 2007.

3. Götz K. Interkulturelles Lernen / Interkulturelles Training. 6 Aufl. 2006. München / Mering: Rainer Hampp Verlag.

4. Дюжакова М.В. Развитие педагогического образования в поликультурном обществе. Воронеж : ВГПУ, 2008.

5. Жукова Т.А. Актуальные проблемы разработки системы мультикультурного образования в высшей школе // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. №153(1). СПб., 2012. С. 97–103.

6. Lanfranchi A. Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden, 2008. S. 231–260.

7. Разработка квалификационных требований к профессиональной деятельности в сфере образования : уч. пос. / Под общ. ред. В.А. Козырева и Н.Ф. Радионовой. СПб. : РГПУ, 2006.

УДК 378.147.88

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ГДЕ НАЙТИ ТОЧКУ ОПОРЫ, ЧТОБЫ ПЕРЕВЕРНУТЬ УРОК?

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN EDUCATION: HOW TO FIND A FOOTHOLD TO PREPARE A «FLIPPED CLASS»?

© 2015

О.Ф. Брыксина
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
(Россия, Самара)

O.F. Bryksina
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities,
(Russia, Samara)

В статье проводится методический анализ педагогической модели перевернутого обучения: рассматриваются основные дидактические проблемы, технология проектирования домашней и аудиторной работы, образовательные результаты и средства их оценивания.

The article gives the methodological analysis of the pedagogical model “flipped class”: it focuses on the basic didactic issues, home and classroom assignments, students’ educational outcomes and means of their assessment.

Ключевые слова: ИКТ-компетентность педагога, ФГОС, «перевернутое обучение», «перевернутый класс».

Keywords: ICT-competency, FSES, «flipped education», «flipped class».

Dos moipu sto, kai tan gan kinaso.
Дайте мне точку опоры, и я переверну Землю.
Архимед Сиракузский

В условиях внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) начального, основного и среднего (полного) общего образования особенно острой видится проблема подготовки выпускников педагогических вузов к реализации образовательного процесса на основе технологий деятельностного типа. Причем в педагогическом сообществе активно обсуждается роль ИКТ в качестве инструментального обеспечения инновационных образовательных моделей («1 ученик – 1 компьютер», «1 ученик – 1 смартфон», «образование вне стен классной комнаты», BYOD (англ. *bring your own device – принеси свое устройство*), «перевернутое обучение», «артефакт-педагогика» и др.), их дидактический потенциал (в контексте представления, обработки и передачи информации, вовлечения обучающихся в совместную продуктивную деятельность, повышения их мотивации и т.п.) и технология проектирования учебных ситуаций.

И это вызов времени. Причем инициатива активного использования средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе современной школы сегодня исходит не только «снизу» (исходя из потребностей обучающихся), но и рекомендуется «сверху» (что непосредственно связано с реализацией требований ФГОС). Учитель сегодня поставлен перед фактом необходимости выполнять требования междисциплинарной программы формирования ИКТ-компетентности обучающихся, входящей в состав основной образовательной программы. Кроме того, невозможно отрицать, что использование сервисов и средств информационно-коммуникационных технологий влияет на создание условий для качественного выполнения других междисциплинарных программ (формирования универсальных учебных действий, реализации стратегий смыслового чтения, учебно-исследовательской и проектной деятельности), реализация которых – задача каждого учителя-предметника.

Вот почему один из показателей востребованности педагога сегодня – его ИКТ-компетентность. Это отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессио-

нального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование, которое строится на компетентностном подходе.

В этом случае предметом оценки готовности выпускника педагогического вуза к профессиональной деятельности должны выступать:

- готовность планировать образовательные достижения обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС;
- готовность внедрять инновационные образовательные технологии с использованием средств ИКТ, направленных на реализацию деятельностного подхода и достижение обучающимися планируемых во ФГОС результатов.

Говоря о модели «перевернутого обучения», следует отметить, что сегодня уже накоплен педагогический опыт, который позволяет говорить о необходимости системного анализа модели. Выделим ключевые вопросы проектирования «перевернутого обучения».

Точка опоры: что переворачиваем?

Во-первых, урок. Этимология названия данной технологии обучения определяет следующий подход: обучающимся предлагается самостоятельно освоить некий теоретический материал, а в учебной аудитории организуется активное обсуждение проблем учебной темы, уточняются ключевые вопросы, организуется практическая работа по закреплению навыков применения учебного материала.

Таким образом, формальное объяснение нового материала учителем как обязательный элемент урока «отмирает», заменяется просмотром видео, анализом различных информационных ресурсов и т.п. и составляет суть домашней работы. Такая домашняя работа должна обеспечивать содержательную подготовку обучающегося к последующей познавательной деятельности, ориентированной на получение практического опыта в учебной аудитории. Но это – «программа-минимум».

Конечно, идея «перевернутого урока» оказалась просто революционной сразу в нескольких аспектах:

- оптимизации ресурса времени;
- использования дидактического потенциала Интернета;
- мотивации обучающихся и включения их в активную познавательную деятельность.

Во-вторых, очевидно, что такой подход к проектированию образовательного процесса требует «перевернуть» сознание (мышление) педагога. И не только в плане освоения и внедрения принципиально иной технологии организации образовательного процесса. Необходимо, на наш взгляд, изменить отношение педагога прежде всего к образовательным результатам обучающихся. Да, в наше время предметные результаты (именно их учителя и считают основными образовательными достижениями) уже не являются самоцелью. Сегодня практически любой вопрос расширения знаний может быть решен с помощью ресурсов Интернета. Важно сформировать у детей желание, потребность, привычку инициировать эти запросы. Вот в чем ключевая идея современного образования.

И, используя элементы «перевернутого обучения», мы демонстрируем этот уникальный (практически неограниченный) потенциал Интернета, его значимость в плане самообразования, формируем отношение к Сети как к источнику знания, способу транслирования и приобретения практического опыта, создаем реальную возможность уйти от «высиживания» и «зубрежки» на уроке, к формированию активной позиции обучающегося как равноправного субъекта образовательного процесса, развитию жизненно важных компетенций (в терминах ФГОС – универсальных учебных действий) на предметном материале.

В-третьих, и это главное, мы должны «перевернуть» отношение обучающихся к процессу познания, а следовательно, и к своей миссии, поскольку данная модель требует высокого уровня мотивации обучающихся. Для этого необходимо, ни много ни мало, делегировать им ответственность за образовательные результаты, определить вектор развития (не декларативным способом, а через деятельность и осознание потребности), создать условия для самореализации. В этом плане значительно возрастает роль средств и инструментов промежуточного контроля для самооценивания.

В частности, можно рекомендовать использовать технологии формирующего оценивания. Так, эффективность организации деятельности обучающихся при «перевернутом обучении» во многом зависит от багажа их знаний, умений и опыта, эмоционального и психологического настроя. Владея этой информацией в «точке входа», педагог с первых шагов может выстраивать образовательную траекторию с учетом таких факторов, как

- личная заинтересованность обучающихся в предмете исследования;
- степень погружения обучающихся в проблему исследования, потребность в приобретении личного опыта;
- наличие определенных навыков самостоятельной учебно-исследовательской деятельности и навыков самоорганизации (планирования, целеполагания, самоконтроля и т.п.).

Подобная диагностика поможет учителю, выявляя потребности, задать вектор развития обучающихся. С этой целью предпочтительным является использование сквозных методик оценивания. К таким инструментам относится, например, графический планировщик «Знаю – Интересуюсь – Уже научился».

Анализ опыта показывает, что педагоги, как правило, используют данный инструмент оценивания только в содержательном аспекте, отслеживая лишь потребности в определенных знаниях и оценивая их приращение в определенном проблемном поле. Говоря о формирующем оценивании в условиях ФГОС, мы считаем необходимым расширить спектр выявляемых потребностей, включив в него, например, уровень ИКТ-компетентности, организационные и рефлексивные навыки. Необходимо стремиться к тому, чтобы обучающиеся видели свои образовательные приращения, а учебные ситуации стали ситуациями успеха обучающихся. Только при таком условии учебная мотивация становится устойчивой, изменится отношение обучающихся к самому процессу обучения.

Что меняется в технологии?
Как планировать домашнюю работу?

Ответ на первый вопрос для большинства педагогов очевиден: алгоритм взаимодействия учителя с учеником и учебным материалом.

Однозначного ответа на второй вопрос нет. Что лежит на поверхности? Как правило, «перевернутое обучение» технологически мы связываем с возможностью доступа к образовательному контенту в домашних условиях. И здесь очень важно определить тип ресурса. Это может быть:

- во-первых, видеозапись объяснения нового материала (видеолекция, доказательство теоремы, анализ закона и т.п.), фактически дублирующая этот вид деятельности педагога на уроке и включающая ее традиционные элементы: целеполагание, анализ актуальности темы, ее практической значимости, общую характеристику проблем и т.п. Причем на записи может быть представлено объяснение высококлассного педагога. При этом сам процесс просмотра видео обучающимся создает иллюзию присутствия на уроке, но осуществляется в удобном для него темпе с возможностью повтора фрагментов, обращения к дополнительным ресурсам для уточнения фактов, понятий, получения дополнительных сведений и т.п.;
- во-вторых, познавательное видео, например, иллюстрирующее действие какого-либо закона, принцип функционирования какого-то устройства, содержащее кадры хроники, интервью с экспертом и т.п. В этом случае, как правило, требуется сопроводительный «маршрутный лист» – навигатор, содержащий алгоритмическое предписание деятельности обучающегося, определяющий цель просмотра, связь видеоресурса (или даже ресурсов, если их несколько) с изучаемой темой, а также включающий практические рекомендации по осмыслению видео, выявлению ключевых элементов, связанных с определением понятий, осознанием их практической значимости и т.п.
- в-третьих, электронные библиотеки, online-учебники, научно-популярные статьи и т.п.

Отбор видео- и других (например, справочно-информационных) ресурсов и их адаптация осуществляются преподавателем исходя из образовательных целей и задач, что, соответственно, требует определенного уровня ИКТ-компетентности и методического мастерства педагога. При

отсутствии качественного образовательного контента в Интернете учителю необходимо самостоятельно разрабатывать дидактический материал и выбирать способ его трансляции (создавать видеоканал, разрабатывать сайт, вести блог и т.п.).

Что касается способа транслирования видео, то педагоги уже практически отказались от рекомендаций, содержащих прямые ссылки на видеоресурс. Как правило, большей популярностью в образовательной среде пользуются различные сервисы, предоставляющие дополнительные технологические возможности, например:

●Google-формы позволяют транслировать видео и включать различные типы вопросов: открытые вопросы; вопросы с выбором ответов типа «один из многих» или «несколько из многих»; шкала и др. В комментариях к вопросам можно вставлять ссылки на дополнительные ресурсы. При этом ответы обучающихся собираются в Google-таблице, что позволяет учителю использовать ее как инструмент формирующего оценивания, для того чтобы выявить уровень понимания ключевых вопросов изучаемой темы, установить обратную связь и в дальнейшем выстроить эффективное взаимодействие с обучающимися уже в учебной аудитории.

●сервис learningapps.org позволяет прерывать трансляцию видео и дополнять ее различными вставками, включая вопросы и упражнения, подготовленные с помощью этого сервиса (викторина с вводом текста, задания на классификацию, установление соответствия, восстановление логической последовательности, вставку пропущенных слов и т.п.);

●сервис ed.ted.com позволяет организовать просмотр видео (Watch), подумать и ответить на вопросы (Think), просмотреть дополнительные материалы (Dig Deeper), организовать обсуждение (Discuss) и выполнить итоговое задание (And Finally). Педагог также имеет возможность анализировать ответы обучающихся, что определяет его дальнейшую деятельность по проектированию ситуации в учебной аудитории (отбор содержания, проектирование заданий, выбор организационных форм, стратегий и инструментов оценивания образовательных результатов и т.п.).

Частично поиск и отбор ресурсов может быть делегирован обучающимся. Но это уже отдельная учебная задача, и тогда актуальными становятся вопросы организации такого вида самостоятельной работы, особую роль в процессе которой должны выполнять «маршрутные листы» для обучающихся, содержащие ключевые («реперные») точки (понятия), определяющие образовательную траекторию и включающие средства промежуточного контроля для самооценивания.

Что делать в классе?

Самообучение – это действительно новый вид деятельности для школьников, который требует факта фиксации достижения образовательных результатов. И в этом плане методическое преимущество использования Google-форм и сервиса ed.ted.com является очевидным. Эти ресурсы одновременно выполняют роль и навигаторов деятельности для обучающихся (что смотреть, на какие вопросы обратить внимание и т.п.), и являются инструментом формирующего оценивания для учителя. Цель данного оценивания – выявить проблемные зоны с целью коррекции образовательных результатов, а не получить основание для выставления отметок.

По результатам ответов обучающихся учитель должен выявить вопросы, вызвавшие у них трудности, и в ходе планирования урока решить, как он будет выстраивать дальнейшую деятельность обучающихся для достижения требуемых образовательных результатов уже в учебной аудитории: подобрать соответствующие источники информации и задания, определить формы взаимодействия обучающихся, предложить инструменты самооценивания и определить критерии для итогового оценивания образовательных результатов педагогом.

Что касается организационного и методического обеспечения «перевернутого обучения», то необходимо отметить актуальность разработки новых инструментов и применения организационных форм для поддержки аудиторной (как правило, групповой) работы. Ведь ценность «перевернутого обучения» как раз заключается в возможности использовать учебное время для групповых занятий,

когда идет процесс активного обсуждения содержания теоретического материала, сотрудничества в процессе получения уже практического опыта. Преподаватель выступает в этом случае в роли фасилитатора, обеспечивающего успешную групповую коммуникацию.

Как планировать «перевернутое обучение»?

Творчество невозможно формализовать. Но, например, студентам потребовалось некоторое описание технологии проектирования «перевернутого обучения». Тезисно это можно описать следующим образом.

Во-первых, необходимо провести глубокий методический анализ темы и оценить

- информационные ресурсы для реализации технологии «перевернутого обучения» (образовательное видео, цифровые образовательные ресурсы, информационно-справочные системы и т.п.), их соответствие содержанию обучения и возрастным особенностям обучающихся;
- содержательную и технологическую готовность обучающихся для самостоятельного погружения в проблему.

Во-вторых, провести отбор ресурсов (в соответствии с принципом «необходимости и достаточности») и разработать «маршрутный лист» для самообразования школьников, представляющий собой определенное алгоритмическое предписание по выполнению задания (просмотрите, уточните, проанализируйте…).

В-третьих, сформулировать вопросы, определяющие результативность выполнения алгоритмического предписания.

В-четвертых, выбрать сервис для реализации технологии «перевернутого обучения» (learningapps.org, ed.ted.com, Google-форма) и подготовить задание для выполнения обучающимися.

В-пятых, выявить вопросы, наиболее сложные для восприятия обучающимися. На практике это делается на основе анализа ответов обучающихся (стратегия выявления понимания).

В-шестых, подобрать дополнительные ресурсы (при необходимости) и сконструировать интерактивные задания для устранения прогнозируемых проблем.

В-седьмых, разработать критерии для самооценивания обучающимися образовательных результатов (предметных и метапредметных) и оценочные средства итогового оценивания этих результатов учителем.

Именно активная позиция обучающихся, делегированная им ответственность за результаты обучения, создание условий для саморазвития, возможность продемонстрировать свой уровень компетентности создают в модели «перевернутого обучения» реальные предпосылки для мотивации и, соответственно, повышения качества образования.

Литература

1. Курвитс М. Отличительные особенности перевернутого класса [Электронный ресурс] Режим доступа : https://edugalaxy.intel.ru/?automodule=blog&blogid=2824&showentry=5961 (дата обращения: 27.04.2015).

2. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Формирование метапредметных результатов в учебной проектной деятельности с помощью сервисов веб 2.0 // Нижегородское образование. 2012. №3. С. 149–153.

УДК 159.9.072

ЭМПАТИЙНЫЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ВУЗОВ

EMPATHIC SKILLS GAINED BY STUDENTS OF DIFFERENT UNIVERSITIES

© 2015

Л.Г. Жданова,
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
(Россия, Самара)

L.G. Zhdanova
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities
(Russia, Samara)

В статье приведены результаты исследования особенностей эмпатии студентов разной профессиональной направленности. У будущих педагогов уровень эмпатии выше практически по всем показателям.

Empathy is of big importance in the process of interaction. With well-developed empathic skills people are better at understanding feelings, emotions, behavior of another person. According to the author's comparative analysis, students of different majors acquire different empathic skills, the highest are developed by students of pedagogical universities.

Ключевые слова: студенты, эмпатия, профессиональная направленность, межличностные отношения, эмоциональная сфера.

Keywords: students, empathy, major, interpersonal relationships, emotional sphere.

Большую роль в развитии межличностных отношений играет эмоциональная составляющая, т.е. определенные чувства и эмоции, возникающие у человека по отношению к другим людям. Впечатления, которые возникают при восприятии другого человека, оказывают влияние на регулятивные процессы в общении и понимании. Особое место в развитии межличностных отношений отводится эмпатии как способности эмоционально откликнуться на проблемы другого человека [1]. Эмпатия выступает как способ понимания внутреннего мира другого, специфики его психологического пространства. Воспитанность эмоциональной сферы, умение распознавать эмоциональные состояния других людей помогает сбалансировать и оптимизировать межличностные отношения. Как правило, люди с повышенной эмпатийностью имеют достаточно широкий круг общения. Препятствуют эмпатии стремление избегать лишних контактов и безразличное отношение к переживаниям и проблемам других людей [2].

Развитые эмпатийные способности личности проявляются в умении распознавать эмоции и чувства других людей, в эмоциональной отзывчивости и умении выбрать адекватные действия и слова, помогающие другому человеку [4].

Эмпатия основана на умении правильно понимать, что происходит внутри другого человека, как он переживает и оценивает текущую ситуацию. В процессе эмпатийного взаимодействия происходит формирование системы ценностей, определяющей поведение человека по отношению к другим людям. Способность к проявлению эмпатии возрастает с накоплением опыта, а также в случае эмоционального сходства. Хорошо развитые эмпатийные способности, как правило, свидетельствуют об адекватном жизненном опыте и возможности самоконтроля по отношению к явлениям агрессивности, фрустрированности и ригидности. Эмпатичность в большинстве случаев подразумевает социальную чувствительность, ответственность, активность, чуткость и силу. Понимание эмоций напрямую связано с уровнем развития эмпатии, и поэтому она является составной частью эмоционального интеллекта.

Человеческие эмоции редко бывают облечены в слова, и поэтому ключом к интуитивному постижению чувств другого человека служит способность расшифровывать информацию, передаваемую невербальными путями: интонацию голоса, жест, выражение лица и тому подобное [6].

Эмпатия принимает множество форм, одна из которых – проницательность и обусловленное ею понимание нужд другого человека. Это своего рода «социальный радар». Эмпатия как минимум требует способности расшифровывать эмоции других, а как максимум подразумевает восприятие и реагирование на глубоко скрытые и не высказанные словами заботы и эмоции. В своем наиболее широком понимании эмпатия – это понимание проблем и тревог, стоящих за переживаниями другого человека [5].

Эмпатия представляет собой сложное явление «вмысливания» и «вчувствования» одного человека в психическое состояние другого. Согласно исследованиям В.В. Бойко, неподдельный искренний интерес к другой личности является основной предпосылкой глубокой эмпатии. В.В. Бойко определяет эмпатию как форму рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека. Эмпатия выступает ценным орудием познания человеческой индивидуальности, а не просто способностью демонстрировать соучастие и сопереживание. Глубокой и достоверной эмпатии препятствуют такие обстоятельства, как отчужденность, безразличие к личности как таковой, психологический дискомфорт. Эмпатия может искажать картину внутреннего мира другого человека, если имеет место такой защитный механизм, как проекция. Эмпатирующий необоснованно проецирует на другого человека свои недостатки, привычки, опыт, устаревшие взгляды, предвзятые суждения [3].

Другой человек, в свою очередь, тоже может препятствовать проявлениям эмпатии в свою сторону. Это может происходить по различным причинам, таким как интроверсия, сниженная коммуникативность, неискренность, неоднозначность психических состояний. Вместе с тем эмпатийные способности не обязательно должны иметь что-то общее с чувствительностью и мягкостью, которые ей традиционно приписываются. Высокий уровень эмпатии часто проявляется в умении достаточно быстро понять чувства и состояние другого человека, а затем действовать сообразно с ними, руководствуясь при этом и собственной выгодой. Способности к сопереживанию могут привести к самопожертвованию, к проявлениям щедрости и благотворительности и в то же время могут помогать утонченно и искусно манипулировать другими людьми. Эмпатия может проявляться просто в понимании психического состояния другого человека. При определенных обстоятельствах это понимание дополняется сопереживанием и сочувствием. Кроме того, эмпатия может включать в себя также и поведенческие компоненты, т.е. какие-то действия или помощь.

Эмпатия считается профессионально важным качеством для специалистов, работающих с людьми, но вместе с тем бывает нелишней и для профессионалов других сфер, поскольку повышает эффективность коммуникаций, помогает разобраться в сложных жизненных ситуациях и прогнозировать действия других людей.

На примере большой выборки, состоящей из 645 студентов различных специальностей, мы выделили некоторые особенности в эмпатийных способностях студентов разных вузов. В исследовании принимали участие будущие специалисты профессиональных сфер «человек – человек», «человек – техника», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ», «человек – природа». Для изучения уровня эмпатии применялись методики И.М. Юсупова [9] и В.В. Бойко [3].

Практически во всех студенческих группах разной профессиональной направленности в среднем наблюдается заниженный уровень эмпатии по сравнению с нормативными показателями вышеуказанных методик. Это можно объяснить информационной насыщенностью жизни современной молодежи, высокими темпами, постоянной нехваткой времени и достаточно жесткой конкуренцией. Данные факторы способствуют формированию индивидуализма и рационализма в отношениях.

Основной характеристикой рационального канала эмпатии является направленность психических процессов на эмоциональное состояние, проблемы и поведение другого человека. По результатам нашего исследования, рациональный канал эмпатии более всего развит у буду-

щих педагогов (средний балл 3,37). С помощью этой способности они могут объективно воспринимать особенности партнера по взаимодействию и сосредотачиваться на его переживаниях.

Уровень развитости эмоционального канала эмпатии показывает наличие способности вступать в эмоциональный резонанс с окружающими, искренне сочувствовать им и сопереживать. Данный показатель примерно одинаково развит у студентов, принявших участие в нашем исследовании. Эмоциональная отзывчивость мало соотносится с профессиональной принадлежностью студентов. Можно только отметить, что способности к эмоциональному эмпатированию хоть и незначительно, но все же более развиты у студентов гуманитарной направленности (средний балл 3,34) по сравнению со студентами технической направленности (средний балл 2,88).

С помощью интуитивного канала эмпатии человек может понимать поведение других в ситуации дефицита информации. Студенты-педагоги (средний балл 3,29), студенты-аграрники (средний балл 3,07), студенты-экономисты (средний балл 3,17) более интуитивны в восприятии других людей, чем студенты-культурологи (средний балл 2,96) и студенты-инженеры (средний балл 2,63).

Установки, способствующие эмпатии, облегчают восприятие и понимание эмоций другого человека. Менее всего препятствий для эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия у студентов сфер «человек – человек» (средний балл 3,81) и «человек – знак» (средний балл 3,73). Соответственно, таких препятствий больше у будущих профессионалов в других сферах.

Проникающая способность в эмпатии помогает создавать в коммуникациях открытость, задушевность, доверительность. Организовывать такие условия больше получается у студентов-педагогов (средний балл 3,27), поскольку они более профессионально ориентированы на понимание другого человека.

Склонность к идентификации в эмпатии более других продемонстрировали студенты-экономисты (средний балл 3,7). Они проявили большие способности к подражанию, гибкости эмоций и отождествлению себя с другим человеком.

Таким образом, практически все проявления эмпатии, в том числе и ее общий уровень, больше развиты у будущих педагогов, а меньше – у студентов технических специальностей.

Мы продиагностировали также направленность эмпатии и выявили, что студенты-экономисты более остальных склонны к эмпатии по отношению к героям художественных произведений и к эмпатии в межличностных отношениях, студенты-культурологи – к эмпатии по отношению к детям, студенты-аграрники – к эмпатии по отношению к животным. По показателям эмпатии по отношению к родителям и престарелым людям не обнаружено существенных различий между выборками. Достоверность оценки различий между выборками подтверждается методами математической статистики (H-критерий Крускала-Уоллиса).

Наше исследование показывает, что уровень развития эмпатийных способностей оказывает влияние на профессиональное самоопределение. Молодые люди и девушки, более склонные к сочувствию и сопереживанию другим людям, выбирают профессии гуманитарной направленности.

Интересным является тот факт, что у студентов разных профессиональных сфер (за исключением будущих специалистов сферы «человек – техника») уровень эмпатии на первом курсе ниже, чем на последних курсах. Достоверность различий подтверждается методами математической статистики (H-критерий Крускала-Уоллиса). Таким образом, за время обучения в вузе уровень эмпатийности повышается. Возможно, это объясняется взрослением и приобретением нового опыта за студенческие годы, в том числе и опыта в построении эффективного межличностного взаимодействия с разными людьми.

Таким образом, эмпатийные способности имеют свою специфику для студентов разной профессиональной направленности. Осваивающие профессии типа «человек – человек» обладают более высоким уровнем эмпатии, чем те, кто овладевает другими типами профессий. При

этом у студентов-старшекурсников гуманитарных вузов показатели развития эмпатии выше, чем у студентов первых курсов. Соответственно, обучение гуманитарным специальностям способствует развитию эмпатийных способностей. Как уже было сказано, эмпатия является профессионально значимым качеством для тех специалистов, которые работают с людьми. Но в то же время эмпатия является общечеловеческой ценностью и необходима для представителей всех профессий, поскольку в любых рабочих коллективах ценятся доброжелательные и отзывчивые специалисты, которые умеют эффективно взаимодействовать с другими людьми.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М. : Аспект Пресс, 1997.
2. Бодалев А.А. Личность и общение. М. : Международная педагогическая академия, 1995.
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М. : Филинъ, 1996.
4. Гончаренко Е.С. Развитие эмпатийного потенциала личности (на материале исследования детей 7–8 лет) : автореф. дис. … канд. псих. наук. Краснодар : АГПИ, 2003.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе. М. : АСТ; Владимир : ВКТ, 2010.
6. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М. : АСТ; Владимир : ВКТ, 2009.
7. Жданова Л.Г. Индивидуально-психологическая актуализация эмпатийного потенциала будущего профессионала : автореф. дис. … канд. психол. наук. М. : РГСУ, 2010.
8. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб. : Питер, 2002.
9. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. Казань : Татарское книж. изд-во, 1991.

УДК 159.9.072

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING AS A MEANS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' EMOTIONAL INTELLIGENCE DEVELOPMENT

© 2015

Л.А. Забродина
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
(Россия, Самара)

L.A. Zabrodina
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities
(Russia, Samara)

Важным профессиональным качеством психолога является эмоциональная компетентность. Поэтому в условиях вуза необходимо развивать эмоциональный интеллект будущих психологов. Для решения этой задачи наиболее эффективным средством является социально-психологический тренинг.

One of the important professional qualities a psychologist should possess is emotional competence. Therefore, it is necessary to develop future psychologists' emotional intelligence while teaching them at the university. The most effective way to do that is social and psychological training.

Ключевые слова: эмоциональная компетентность, эмоциональный интеллект, социально-психологический тренинг, методы эмоциональной саморегуляции.

Keywords: emotional competence, emotional intelligence, social and psychological training, methods of emotional self-regulation.

Профессиональное мастерство психолога формируется в процессе деятельности, а его профессионально важные качества развиваются и совершенствуются в процессе учебно-профессиональной деятельности в высшем учебном заведении. Поэтому важной задачей вуза является формирование профессионально важных качеств специалиста.

Одним из наиболее важных качеств будущего психолога является эмоциональная компетентность, основу которой составляет эмоциональный интеллект. Поэтому развитие эмоционального интеллекта будущих психологов – важная задача учебно-профессиональной деятельности вуза.

В психологической литературе представлены различные методы развития эмоционального интеллекта: методы эмоциональной (психофизиологической) саморегуляции (методы релаксации, медитативные техники, дыхательные техники, визуализация (представление образов), якорные техники), методы влияния и контрвлияния, игровые методы, сюжетно-ролевое моделирование, разбор конкретных случаев из жизни клиента, кейсовые случаи, арт-терапевтические методы и др. (Д. Гоулман, Н. Холл, И.Н. Холопонин, Д.В. Люсин, И.Н. Мещерякова и др.).

Данные методы развития эмоционального интеллекта могут быть реализованы с помощью различных средств, но наиболее эффективным, на наш взгляд, является социально-психологический тренинг как один из результативных методов активного обучения.

Исследование развития эмоционального интеллекта посредством социально-психологического тренинга проводилось на базе ПГСГА среди студентов I и II курсов психолого-педагогического направления очного отделения факультета психологии. Выборка составила 69 студентов, возрастной диапазон – от 18 до 20 лет.

Для исследования уровня эмоционального интеллекта студентов были использованы следующие диагностические методики: «Определение эмоционального интеллекта» (Д. Гоулман); «Определение уровня эмоционального интеллекта» (Н. Холл); методика «Прогноз», разработанная в Санкт-Петербургской военно-медицинской академии и предназначенная

для определения уровня нервно-психической устойчивости личности.

На этапе сбора эмпирических данных было проведено обследование студентов по всем диагностическим методикам.

Результаты методики Д. Гоулмана свидетельствуют о том, что у 9% студентов наблюдался высокий уровень, у 37% – средний уровень и у 54% – низкий уровень общего эмоционального интеллекта.

Результаты диагностической методики Н. Холла показывают, что у 4% студентов был обнаружен высокий уровень, у 39% испытуемых – средний уровень, у 57% – низкий уровень эмоционального интеллекта.

По результатам методики «Прогноз» было выявлено, что 20% студентов имеют высокий уровень, такое же количество испытуемых имеет средний уровень и 60% – низкий уровень устойчивости в стрессовых ситуациях.

Таким образом, полученные результаты показали, что у большинства студентов определен средний или низкий уровни эмоционального интеллекта. Это говорит о том, что испытуемые не всегда способны контролировать свои эмоции, понимать и распознавать эмоции других людей и свои собственные, управлять своими эмоциями.

Студенты, имеющие низкий уровень эмоционального интеллекта, были приглашены для участия в экспериментальной программе социально-психологического тренинга по развитию эмоционального интеллекта. Часть студентов с низким уровнем эмоционального интеллекта, которые не смогли по разным причинам посещать программу социально-психологического тренинга, вошли в контрольную группу (19 человек). Остальные студенты приняли участие в эксперименте и составили экспериментальную группу (17 человек).

На следующем этапе исследования была разработана и реализована экспериментальная программа социально-психологического тренинга «Формирование эмоционального интеллекта будущих психологов».

При разработке программы тренинга мы опирались на работы И.Н. Мещеряковой [1].

Целью программы социально-психологического тренинга стало развитие эмоционального интеллекта будущих психологов.

Данная цель решалась с помощью следующих задач:

1) повысить уровень знаний об эмоциональном интеллекте, его составляющих;

2) развить умение осознавать свои эмоции и эмоции других, понимать собственные чувства и чувства партнера по общению, вербализовать их;

3) научиться контролировать собственные эмоциональные состояния и управлять ими при взаимодействии с другими;

4) овладеть эффективными способами снятия эмоционального напряжения, управления интенсивностью эмоций, методами эмоциональной саморегуляции;

5) отработать способы эффективной коммуникации на основе эмоциональной компетентности;

6) сформировать умение устанавливать и поддерживать позитивные межличностные отношения на основе эмоциональной компетентности.

При разработке и реализации программы социально-психологического тренинга мы опирались на ряд принципов: добровольности, активности, осознанности, единства теоретических знаний и практических умений и навыков, постоянной обратной связи.

Группа участников тренинга была открытой и формировалась на добровольных началах.

Встречи со студентами экспериментальной группы проводились два раза в неделю в свободное от занятий время, во второй половине дня. Тренинг включал в себя 12 занятий-встреч, которые длились по 2,5–3 часа.

Каждое занятие тренинга состояло из теоретического и практического разделов.

Цель теоретического раздела заключалась в формировании эмоциональной компетентности студентов.

В теоретическом разделе предлагались для рассмотрения темы, в которых уточнялось понятие «эмоциональный интеллект», раскрывались составляющие эмоционального интеллекта, факторы, влияющие на его формирование. При проведении занятий были использованы различные методы активного обучения: дискуссии, проблемные лекции, мозговой штурм и др.

Практический раздел тренинга был нацелен на приобретение студентами умений идентифицировать, понимать и вербализовать свои эмоции и эмоции партнера по общению; управлять эмоциями и контролировать собственные эмоциональные состояния.

Практический раздел был условно разделен на три части: вводную, основную и заключительную, каждая из которых решала свои конкретные задачи, определяющие ее содержание.

В ходе вводной части занятия проводились упражнения, направленные на устранение эмоциональных барьеров, напряжения, а также игры с целью создания доверительных отношений в группе, стимулирования желания работать в команде.

Основная часть занятия занимала большую часть времени (3/4) и была направлена на решение основной цели тренинга. Она была реализована с помощью игровых (сюжетно-ролевое моделирование, игровые упражнения, ситуационные игры), арттерапевтических (коллаж, изотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия) методов, психогимнастики и др.

В заключительной части занятия подводился итог, проводилась рефлексия, формировалась позитивная установка на дальнейшее сотрудничество.

После реализации экспериментальной программы тренинга было проведено повторное обследование испытуемых экспериментальной и контрольной групп. Затем был проведен сравнительный анализ результатов, полученных до и после проведения экспериментальной программы тренинга, по всем диагностическим методикам с целью определения динамики развития эмоционального интеллекта студентов и оценки эффективности программы социально-психологического тренинга.

Статистическую обработку полученных результатов проводили при помощи статистической программы STADIA 6.3, рег. №1354. При обработке были использованы статистические критерии Вилкоксона, Ван дер Вардена и критерий знаков.

Рассмотрим результаты сравнительного анализа развития эмоционального интеллекта студентов после статистической обработки (полученные результаты наглядно представлены в табл. 1, 2).

Таблица 1

Соотношение средних значений по исследуемым показателям эмоционального интеллекта в экспериментальной группе до и после реализации экспериментальной программы

	Результаты диагностической методики Д. Гоулмана				**Результаты диагностической методики Н. Холла**					
	Внутренний EQ	Социальный EQ	Экзистенциональный EQ	Общий EQ	Эмоциональная осведомленность	Управление своими эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Распознавание эмоций других людей	Общий EQ
До	39,82	41,32	40,32	119,56	8,16	2,04	7,44	8,8	34, 68	19,84
После	41,92	42,56	42,52	125,6	11	6,76	10,76	11,24	51, 6	16, 8

Таблица 2

Соотношение средних значений по исследуемым показателям эмоционального интеллекта в контрольной группе до и после реализации экспериментальной программы

	Результаты диагностической методики Д. Гоулмана				**Результаты диагностической методики Н. Холла**					
	Внутренний EQ	Социальный EQ	Экзистенциональный EQ	Общий EQ	Эмоциональная осведомленность	Управление своими эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Распознавание эмоций других людей	Общий EQ
До	38,10	40,53	41,17	118,5	8,67	2,04	7,03	10	8,67	36,82
После	38,10	41,42	41,78	120,5	8,32	6,5	8,53	10	8, 75	38,10

По всем шкалам методики Д. Гоулмана у испытуемых экспериментальной группы до и после реализации социально-психологического тренинга результаты имеют достоверно значимые статистические различия. У испытуемых контрольной группы по шкалам данной методики достоверно значимые статистические различия не выявлены.

Высокие результаты определены у испытуемых экспериментальной группы по шкале «Внутренний EQ» после проведения программы тренинга. Полученные результаты показывают, что участники тренинга благодаря игровым упражнениям («Ассоциации», «Представь себе…», «Письмо своему внутреннему эмоциональному интеллекту» и др.) научились осознавать свои эмоции, анализировать их и выражать словами. Арт-терапевтические методы (музыкотерапия, танцевальная терапия) позволили студентам овладеть умениями управлять своими эмоциями и поведением. Сюжетно-ролевое моделирование, работа с зеркалом позволили студентам приобрести умения открыто выражать свои эмоции и чувства в приемлемой форме, управлять интенсивностью своих эмоций.

Положительная динамика наблюдается в результатах по шкале «Социальный EQ» после проведения социально-психологического тренинга у испытуемых экспериментальной группы. Мы считаем, что это стало возможным благодаря методам разбора конкретных случаев и проблем из жизни участников тренинга, сюжетно-ролевого моделирования. Студенты в процессе выполнения такого рода заданий научились распознавать эмоции других людей, устанавливать и поддерживать позитивные межличностные отношения на основе эмоциональной компетентности, конструктивно разрешать конфликтные ситуации. До проведения социально-психологического тренинга студенты отмечали, что у них возникали сложности в разрешении конфликтных ситуаций из-за того, что они не всегда верно определяли эмоциональные состояния других людей.

У испытуемых экспериментальной группы после реализации программы тренинга была отмечена положительная динамика в результатах по шкале «Экзистенциальный EQ». Это свидетельствует о том, что на социально-психологическом тренинге студенты овладели методами эмоциональной саморегуляции, эффективными способами снятия эмоционального напряжения, реагирования на проявление негативных эмоций. Для повышения уровня экзистенциального EQ особенно эффективными, на наш взгляд, стали методы саморегуляции и арт-терапии, которые позволили участникам тренинга полностью сконцентрироваться на своих ощущениях и эмоциях.

Кроме того, после реализации социально-психологического тренинга среди студентов экспериментальной группы была выявлена положительная динамика в результатах по шкале «Общий EQ». Это связано с тем, что уровень эмоционального интеллекта студентов этой группы значительно увеличился после проведения экспериментальной программы тренинга,

и поэтому у них не был выявлен низкий уровень эмоционального интеллекта.

Сравнительный анализ результатов до и после внедрения программы тренинга «Формирование эмоционального интеллекта будущих психологов» у испытуемых экспериментальной группы по всем шкалам методики «Определение уровня эмоционального интеллекта» (Н. Холл) показывает достоверно значимые статистические различия. У испытуемых контрольной группы подобные изменения не выявлены, не определены достоверно значимые статистические различия, хотя у некоторых студентов наблюдалась положительная динамика по некоторым шкалам.

Положительная динамика результатов, выявленных у студентов экспериментальной группы после проведения социально-психологического тренинга, наблюдается и по шкале «Эмоциональная осведомленность». До проведения экспериментальной программы большинство студентов имели низкий и средний уровни эмоциональной компетентности. Студенты были слабо осведомлены о своем внутреннем состоянии, им трудно давалась рефлексия эмоциональных состояний. В процессе экспериментальной программы тренинга большое внимание уделялось вербализации эмоций, рефлексии эмоциональных состояний и целенаправленному пополнению эмоционального словаря студентов, что способствовало повышению уровня эмоциональной осведомленности.

У испытуемых экспериментальной группы отмечены высокие результаты по шкале «Управление эмоциями» после проведения социально-психологического тренинга. Мы считаем, что применение игровых методов (ролевая, ситуационная игра, игровые упражнения), методов саморегуляции (самовнушение, самокорректировка, самоприказ, составление формул самовнушения) в процессе программы тренинга позволило студентам приобрести умения контролировать свои эмоции, вызывать желательные эмоции, самостоятельно снимать эмоциональное напряжение различными эффективными способами.

Среди студентов экспериментальной группы после участия их в тренинге просматривается положительная динамика по шкале «Эмпатия». Студенты отмечали, что после проведения социально-психологического тренинга они стали более чувствительны к эмоциональному состоянию других людей, легче стали понимать своих товарищей, сопереживать им, что улучшило их межличностные отношения с сокурсниками. Мы считаем, что этому способствовали специально подобранные игровые упражнения по развитию эмпатии, а также арт-терапевтические методы (сказкотерапия, музыкотерапия, рисуночная терапия), сюжетно-ролевое моделирование.

В экспериментальной группе после реализации программы социально-психологического тренинга значительно повысились показатели по шкале «Распознавание эмоций других людей». Следует подчеркнуть, что до проведения тренинга студенты отмечали, что им было достаточно сложно распознавать чужие эмоции. Это зачастую было причиной недопонимания, а затем и межличностных конфликтов в группе сверстников. После участия в программе тренинга и выполнения специально разработанных упражнений студенты приобрели умения, помогающие лучше понимать эмоции партнера по общению. Анализ конкретных случаев из жизни студентов позволил им освоить способы эффективной коммуникации.

Сравнительный анализ результатов до и после внедрения программы «Формирование эмоционального интеллекта будущих психологов» у испытуемых экспериментальной группы продемонстрировал достоверно значимые изменения по всем шкалам методики «Прогноз»: уровень нервно-психической устойчивости будущих психологов стал выше. Студенты в процессе тренинга освоили некоторые приемы саморегуляции, которые помогли им более эффективно справляться с негативными переживаниями в стрессовых ситуациях. У испытуемых контрольной группы значительных изменений не выявлено.

Итак, сравнительный анализ результатов, полученных до и после реализации экспериментальной программы «Форми-

рование эмоционального интеллекта будущих психологов», показал, что данная экспериментальная программа эффективна, она успешно развивает эмоциональный интеллект, а значит, является результативным средством развития такого важного профессионального качества будущих психологов, как эмоциональная компетентность.

Литература

1. Мещерякова И.Н. Формирование эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе // Вестник Тамбовского ун-та. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2010. Вып. 1(81). С. 157–161.

УДК 159.9

ДИНАМИКА ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ КАК ИНДИКАТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА*

PERSONAL DEVELOPMENT AS INDICATOR OF A STUDENT'S COMPETENCES ACHIEVEMENT

© 2015

Е.И. Колесникова,
Самарский государственный архитектурно-строительный университет
(Россия, Самара)

Ye.I. Kolesnikova,
Samara State University of Architecture and Civil Engineering
(Russia, Samara,)

В статье рассмотрена проблема оценки сформированности компетенций студента, отражающихся в его профессионально важных качествах. Приведены результаты исследования динамики личностных качеств студентов за четыре года обучения в вузе.

The article considers the issue of assessing the development of a student's competences through his/her job-relevant qualities. It gives the results of the analysis that was held for four years among university students and demonstrates their personal qualities development.

Ключевые слова: компетенция, динамика, личностные качества, индикатор, формирование.

Keywords: competence, dynamics, personal qualities, indicator, development.

Формирование компетенций в современной высшей школе нацелено на развитие у выпускника способности применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной профессиональной области. Компетенции объединяют универсальные умения (вне-, над- и метапредметные образования, интегрирующие традиционные знания) и обобщенные умения (когнитивные, коммуникативные, методологические, мировоззренческие и др.) [8]. В зависимости от рода решения задач выделяются общекультурные и профессиональные компетенции.

Логика проектирования квалификационных требований к выпускникам обозначена в работах Н.В. Кузьминой, А.А. Марковой, В.Г. Первухинского, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова и др. Проведение анализа соответствующей сферы профессиональной деятельности специалиста (область, виды и задачи профессиональной деятельности) дополнено обозначением соответствующих квалификационных характеристик и профессионально важных качеств, а также отбором содержания образования, обеспечивающего их формирование.

Однако до сих пор актуальной является проблема измерения индикаторов компетентности именно во взаимосвязи знаний, умений и профессионально важных качеств студента как в рамках отдельных вузов, так и в рамках целых отраслей производства, в которых востребованы выпускники вузов. Отметим, что неизмеримо большее внимание уделяется знаниевому аспекту компетенции по сравнению с личностным.

Необходимо учесть, что в настоящее время сделаны попытки разработки паспорта компетенции в вузовской подготовке. Например, в работе Р.Н. Азаровой и Н.М. Золотаревой [1] описаны в качестве индикаторов обобщенные способы действий, конкретизированные в умениях по ступеням обучения и связанные между собой по принципу преемственности. Авторы приводят примеры карт компетенций, описание структуры и дескрипторов универсальных компетенций студентов, в том числе и уровня сформированности личностных качеств. Но, несмотря на детальное описание сущности компетенций, авторы не указывают методов измерения самих индикаторов.

Аналогично, анализируя результаты освоения студентами познавательной, предпринимательской, исследовательской, проблемно-креативной, коммуникативно-организаторской, информационной

и профессионально-личностной компетенций, Г.А. Иващенко и соавторы используют такие индикаторы, как устойчивость познавательных, профессиональных мотивов, эмоционально-ценностное отношение к будущей профессии, объем знаний и умений решения графических задач, уровень усвоения учебного материала, уровень собственной оценки сформированности профессиональных компетенций [3]. Но мы видим, что не предложено средств диагностики профессионально-личностных компетенций.

В работах Ю.О. Лободы, Е.А. Хомяковой, С.Г. Катаева, а также И.Н. Зольниковой описана автоматизация на основе алгоритмизации формирования компонентов развиваемых компетенций [2; 5]. Авторы сосредотачивают свое внимание на индикаторах как контрольных точках входного уровня сформированности компетенции. С учетом индивидуальных особенностей обучаемого система выполнит автоматическое построение индивидуальной образовательной траектории формирования компетенции обучаемого. Оптимальные методы, формы, средства и технологии обучения подбираются в контрольных точках определения уровня сформированности компетенции. Однако авторы основными параметрами входных и выходных данных считают результаты учебной деятельности студентов, незначительно анализируя сформированность профессионально важных качеств.

Исходя из вышеизложенного констатируем, что, несмотря на большое количество методических и практических разработок, до сих пор востребовано исследование процесса формирования компетенций личностного характера. Необходимо четко обозначить совокупность количественных и качественных субъективных и объективных параметров, позволяющих измерять, контролировать и корректировать результат развития профессионально важных качеств студента, входящих в структуру его компетентности (личностных компетенций).

Нами предложено определить в качестве объективных параметров образовательную среду вуза и экспертные оценки выраженности личностных компетенций студентов вуза, субъективными параметрами считать результаты самооценки студентами развития компетенций, полученные с помощью методик анкетирования и тестирования [4].

К количественным параметрам мы относим результаты непосредственного измерения выраженности развития личностных компетенций студента. К качественным параметрам – результаты, полученные путем методов математической статистики (установление различий, тенденций, взаимосвязей, зависимостей и проверка их достоверности).

Параметры раскрываются в виде набора индикаторов – количественных характеристик выраженности профессионально важных личностных качеств, которые согласно отобранным для исследования методикам могут быть измерены и выражены числовым или логическим значением («да/ нет», «имеется/ отсутствует» и т.п.) и причислены к определенному уровню развития («удовлетворительный/ неудовлетворительный», «выше среднего/ средний/ ниже среднего»). Наиболее оптимально исследовать формирование личностных компетенций в вузе в режиме психологического мониторинга учебного процесса.

Приведем пример исследования динамики качеств личности студентов технического вуза, профессионально важных для инженерных специальностей [7, с. 134]. Исследование проводилось в 2011–2014 гг., участвовали студенты 10 учебных групп (бакалавриат), общее число респондентов составило 227 человек, из них 127 – юношей.

Диагностика личностных качеств проводилась по методике многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (16 PF, форма С) [6], позволяющей исследовать такие фундаментальные личностные свойства, как направленность психической жизни человека на внешний или внутренний мир, уровень эмоциональной устойчивости, тревожности (фактор О), нормо- и самоконтроль личностной активности и др. Диагностика проводилась дважды: на первом курсе после поступления в вуз и на четвертом курсе перед окончанием обучения. Полученные результаты заносились в базу данных, ана-

лизировались и сопоставлялись (критерий Вилкоксона, пакет Statistica 6.0).

Укажем свойства личности, определяющие психологический портрет студента инженерных специальностей данного вуза (указаны медианы значений для выборки и стандартное отклонение). Для исследуемой выборки студентов такими качествами являются доминантность в общении и поведении (фактор E, 8 ± 1,1), подозрительность (фактор L, 8 ± 1,5), суровость (фактор M, 4 ± 0,9), консерватизм (фактор Q1, 4 ± 1,1) и осознанность своих эмоций и поведения (фактор Q3, 7 ± 1,1).

Эти качества сохраняются стабильными за время обучения; при этом к четвертому курсу снижается открытость и общительность (фактор A), студенты становятся более практичными (фактор M, 3 ± 1,0), более ответственными как в соблюдении общественных норм (фактор G, 7 ± 1,0), так и в осознании собственных эмоций и поведения (фактор Q3, 8 ± 1,0). Вместе с тем необходимо отметить, что по некоторым личностным чертам не выявлено различий, так как качественный анализ изменений показывает противоречивые тенденции. Например, одни студенты стали более эмоционально уравновешенными (фактор C), а другие – менее; или одни стали более, а другие менее консервативными (фактор Q1).

Если учесть, что большинству выпускников предстоит работать в достаточно консервативной (строительной) отрасли на должности, предполагающей руководство людьми и определенную меру ответственности, данные личностные качества можно считать выраженными на удовлетворительном уровне. Из результатов исследования можно сделать вывод, что в целом личностные компетенции соответствуют требованиям отрасли к выпускникам вуза – будущим инженерам.

Однако для получения полноценного представления о процессе формирования личностных компетенций необходимы дальнейшие исследования и применение математико-статистических методов для установления взаимосвязи личностных компетенций с ценностно-мотивационными и социально-психологическими характеристиками личности студента, а также взаимосвязи личностных качеств с выраженностью предметных компетенций (например, результатами академической успеваемости студента в вузе).

В целом же системное психологическое сопровождение образовательного процесса позволит анализировать и модернизировать учебные планы и программы с использованием объективного инструмента диагностики наличного уровня компетентности в целях принятия управленческих решений, осуществлять анализ воздействия традиционных и инновационных образовательных и психолого-педагогических технологий на качество обучения и личностные изменения обучающихся.

Литература

1. Азарова Р.Н., Золотарева Н.М. Разработка паспорта компетенции : метод. рекоменд. для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов ; Координационный совет учебно-методических объединений и науч.-метод. советов высшей школы, 2010.

2. Зольникова И.Н., Пахаренко Н.В. Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций [Электронный ресурс] Современные проблемы науки и образования. 2012. №6. – Режим доступа : www.science-education.ru/106–7502 (дата обращения 30.11.2014).

3. Иващенко Г.А., Камчаткина В.М., Мещерякова Е.В. Диагностика состояния уровня сформированности профессиональных компетенций бакалавров первого курса направления 270800 «Строительство» [Электронный ресурс] Режим доступа : www.rusnauka.com/-10_DN_2012/Pedagogica/2_105716.doc.htm (дата обращения 30.11.2014).

4. Колесникова Е.И. Возможности мониторинга социально-психологической компетентности студента в вузе // Известия СНЦ РАН. 2010. Т. 12. №3. С. 726–729.

5. Лобода Ю.О., Хомякова Е.А., Катаев С.Г. Об одном методе оценки степени компетенций // Мат-лы междунар. науч.-практ. конф. «Преподавание естественных наук, математики и информатики в вузе и школе» (6–7 ноября 2008 г.). Томск : ТГПУ, 2008. С. 115–119.

6. Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования : монография / Под ред. А.В. Капцова, В.И. Кичигина. Самара : СамГАСУ. С. 279–286.

7. Романова Е.С. Психологический анализ и профессиограммы. СПб. : Питер, 2008.

8. Хуторской А.В. Системно-деятельностный подход в обучении : науч.-мет. пос. М. : Эйдос ; Изд.-во Института образования человека, 2012.

**** Исследование проведено в рамках выполнения ведомственного задания вузам (НИР №553).***

УДК 159.9

АДАПТАЦИЯ ПЯТИКЛАССНИКОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

5TH GRADERS' ADAPTATION TO MIDDLE SCHOOL ENVIRONMENT IN THE SECONDARY SCHOOL

© 2015

Н.М. Манахова
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
(Россия, Самара),

N.M. Manakhova
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities
(Russia, Samara)

Н.Н. Носачев
Средняя общеобразовательная школа №86 (Россия, Самара),

N.N. Nosachev
Municipal Secondary School № 86
(Russia, Samara)

При переходе с начальной на среднюю ступень обучения ребенку-пятикласснику приходится преодолевать ряд трудностей. В период адаптации обнаруживается снижение успеваемости, мотивации к учению, выявляются признаки тревожности, сигналы отклоняющегося поведения. Изучение уровня мотивации способствует устранению некоторых трудностей в адаптации пятиклассников.

A 5th grader's adaptation to new learning conditions is a vital issue the child faces. During the transition from primary to secondary stage of education he has to overcome a number of difficulties. This period of adaptation may mean a decline in academic progress and thirst for learning, signs of anxiety and deviant behavior. Motivation analysis can eliminate some of the difficulties in the process of 5th graders' adaptation.

Ключевые слова: адаптация, мотивация, пятиклассники, условия обучения, среднее звено общеобразовательной школы.

Keywords: adaptation, motivation, 5th graders, learning environment, middle school, secondary school.

Измененные требования ФГОС актуализируют вопрос адаптации к новым условиям обучения в среднем звене общеобразовательной школы.

В психологических словарях под адаптацией понимается приспособление человека к условиям социальной среды. Она предполагает: 1) адекватное восприятие окружающей действительности и самого себя; 2) адекватную систему отношений и общения с окружающими; 3) способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха; 4) способность к самообслуживанию и самоорганизации, к взаимообслуживанию и самоорганизации, взаимообслуживанию в коллективе; 5) изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других.

Учеными выделяется четыре периода адаптации. В своей работе мы подробно остановимся на втором этапе адаптации ребенка к школе – переход в 5 класс. Вместо одного учителя школьники начинают учиться у разных преподавателей. И если учитель начальных классов, как правило, опекает своих ребят, помогает им в преодолении проблем общения, то учителя средних классов в основном относятся более строго и требовательно. Да и найти общий язык сразу с несколькими учителями бывает нелегко. Кроме того, появляются новые предметы, более сложные по сравнению с предметами начальной школы. У детей, переходящих в пятый класс, возникают определенные трудности, связанные с усложнением учебной деятельности и понижением мотивации к ней.

Термин «мотив» является ключевым в психологии и его определяют многие ученые как внутреннее побуждение человека к данной деятельности, связанное с удовлетворением определенной потреб-

ности [2; 3; 4; 5; 7]. В качестве мотивов могут выступать как идеалы, интересы, убеждения, так и социальные установки, ценности личности.

Под мотивационной сферой личности А.А. Реан понимает совокупность стойких мотивов, имеющую определенную иерархию и выраженную направленность личности [6, с. 38].

В современной психологии термином «мотивация» обозначается два психических явления: 1) совокупность побуждений, вызывающих и определяющих активность индивида, т.е. система факторов, детерминирующих поведение; 2) процесс образования, формирования мотивов, характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне.

Несколько десятилетий назад был сформулирован закон Йеркса-Додсона, который установил прямую зависимость эффективности деятельности от силы мотивации.

Мотивация является важным показателем протекания адаптации. Когда адаптация происходит тяжело, то уровень мотивации снижается, желание ходить в школу ослабевает.

В октябре 2014/ 15 учебного года на базе МБОУ СОШ №86 г.о. Самара в параллели пятых классов (127 человек) проводилось психологическое исследование, которое позволило узнать об особенностях протекания процесса адаптации детей к средней школе, а также об уровне школьной мотивации.

Исследование проводилось при помощи методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних классах школы (Ч.Д. Спилбергера, модификация А.Д. Андреевой) [1].

Было установлено пять уровней мотивации:

I уровень – продуктивная мотивация с выраженным преобладанием познавательной мотивации к учению и положительным эмоциональным отношением к нему.

II уровень – продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствующее социальному нормативу.

III уровень – средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией.

IV уровень – сниженная мотивация, переживание «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учению.

V уровень – отрицательное отношение к учению.

Полученные результаты представлены на рисунке 1.

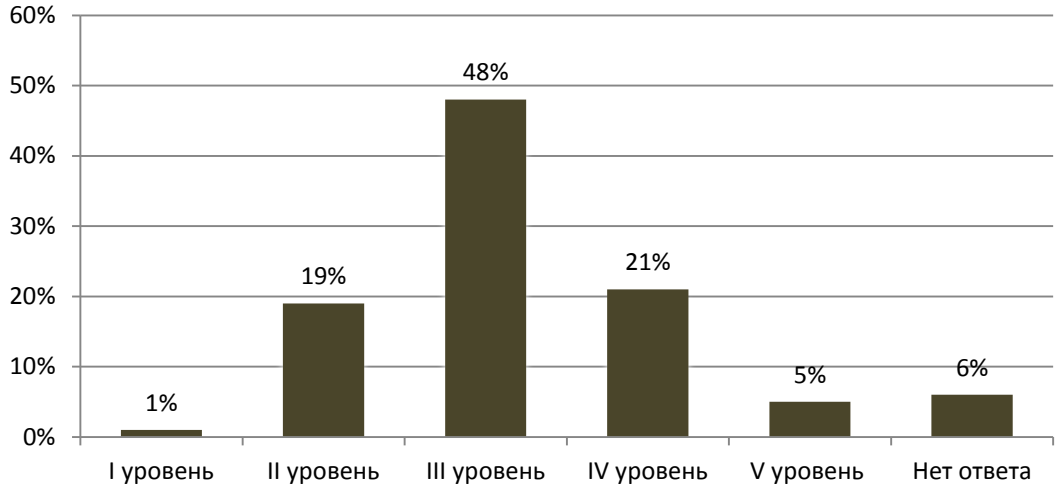

Рис. 1. Диагностика уровня мотивации и эмоционального отношения к учению среди учащихся 5 классов (127 человек)

Результаты исследования показали, что во всех пятых классах преобладает третий, средний уровень, 48% школьников – дети с несколько сниженной познавательной мотивацией. Это можно объяснить тем, что процесс адаптации учащихся, переходящих из начального в среднее звено обучения, складывается из нескольких обстоятельств.

1. Меняются условия обучения.

Обучаясь в начальной школе четыре года, ребенок привыкает к требованиям одного учителя. Именно у этого конкретного учителя надо было завоевать авторитет. Учитель, со своей стороны, легко запоминал каждого ребенка, знал, на что он способен, находил наиболее эффективные способы взаимодействия с ним. Ребенок находился в одном и том же кабинете. С одним и тем же коллективом, учителем, набором требований. При переходе же в 5 класс ребенок сталкивается с проблемой множественности. Во-первых, становится много учителей-предметников. Во-вторых, каждый предмет изучается в своем кабинете, и таких кабинетов много. Пятикласснику следует освоиться в новых условиях: запомнить всех учителей-предметников по имени и отчеству, расположение кабинетов, расписание уроков и их изменения, все требования надо соблюдать. Авторитет придется зарабатывать не у одного учителя. Количество предметов увеличивается. Следовательно, и уровень тревожности возрастает.

2. Учебная деятельность пятиклассника невозможна без мотивации. У него присутствует желание хорошо учиться, чтобы, например, не огорчать, радовать своих родителей и т.д. На мотивацию обучения сильное влияние оказывает успех или неуспех деятельности, эмоции и интересы ребенка.

3. Повышенная эмоциональность пятиклассников. Присутствует эмоциональная нестабильность в поведении детей пятого класса (частые слезы, перепады настроения, немотивированные вспышки гнева).

После проведенного исследования была составлена карта мотивации к учению на каждого ребенка, проведено собрание с классными руководителями данных классов и учителями-предметниками, где были оглашены следующие рекомендации по обеспечению нормальной адаптации учащихся пятых классов:

1) создавать ситуацию успеха для всех учеников;

2) развивать внутренние положительные мотивы, которые должны исходить от самого ребенка и побуждать его к активности в учебной деятельности;

3) с учетом того, что есть способные, но ленивые дети, менять нейтральные мотивы в положительные, при этом использовать положительные оценки деятельности ученика, например, в дневник делать записи с положительной, а не отрицательной коннотацией;

4) развивать коммуникативный мотив (свойственный пятиклассникам), учить детей сопереживать успехи и неудачи товарищей, выявлять состав неофициальных групп в классе и их лидеров, организовывать соревнования между группами. При этом избегать негативных оценок и замечаний в адрес ученика в присутствии класса, а соревнования в учебной деятельности организовывать не по успеваемости, а по изменению успеваемости в ходе учебы. Проявлять радость по поводу даже малого успеха любого ученика и приобщать к этой радости остальных учащихся;

5) вызывать положительные эмоции: для слабоуспевающих – специально их создавать (подбирать посильные задания, поощрять их удачи); для сильных – создавать положительные эмоции путем возбуждения радости от преодоления особых затруднений (решение задач повышенной сложности, выполнение объемного задания).

Проведенное исследование позволило выявить детей, которые нуждаются во внимании и помощи психолога в первую очередь. С детьми, показавшими неблагополучие в результате этого обследования, была проведена дополнительная диагностика, а там, где необходимо, – коррекционная работа.

Литература

1. Андреева А.Д. Диагностика эмоционального отношения к учению в среднем и старшем школьном возрасте // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. М. : АПН СССР, 1988. С. 129–147.

2. Божович Л.И. Отношения школьников к учебе как психологическая проблема // Божович Л.И. Проблемы формирования личности : Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1995. С. 55–107.

3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика, 1991.

4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975.

5. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения : Кн. для учителя. М. : Просвещение, 2003.

6. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ в деятельности педагога // Вопр. психологии. 1990. №2. С. 72–82.

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : В 2 т. Т. II. М. : Педагогика.1989.

УДК 37

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ И УСПЕШНОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

THE RELATIONSHIP BETWEEN SYMPTOMS OF ANXIETY AND SUCCESS IN EDUCATIONAL ACTIVITY OF YOUNGER ADOLESCENTS

© 2015

Т.А. Парфенова
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
(Россия, Самара)

T.A. Parfenova
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities
(Russia, Samara)

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме тревожности младших подростков и ее взаимосвязи с успешностью в учебной деятельности. Автором приводятся некоторые результаты эмпирического исследования проблемы.

The article is devoted to the topical problem of anxiety of younger adolescents and its relationship to success in learning activities. The author presents some results of an empirical study of the problem.

Ключевые слова: корреляционный анализ, структура успешности в учебной деятельности.

Keywords: correlation analysis, the structure of success in training activities.

Современное научное знание демонстрирует возрастающий интерес к проблеме тревожности личности. Тревожность как психическое состояние выступает в качестве важнейшего субъективного фактора, определяющего успешность и продуктивность деятельности человека в сфере труда, общения и познания, оказывает существенное влияние на эффективность и качество различных видов деятельности, в том числе и учебной. Младший подростковый возраст – трудный период полового созревания и психологического взросления школьников. Особенно актуальна проблема изучения состояний и уровней тревожности применительно к учебной деятельности младших подростков, где понимание психических состояний и управление ими в процессе познания и общения является одной из существенных сторон деятельности. Развитию этой темы, в частности, посвящены работы Р.Х. Габдреевой, К.С. Лебединской, А.М. Прихожан, В.К. Вилюнас, Н.Д. Твороговой, Б.И. Додоновым, А.С. Спиваковской, П.К. Анохиным, К. Изардом, М.М. Райской, К. Хорни и др.

Однако не смотря на многочисленные исследования проявлений тревожности младших подростков, а также изучение специфики учебной деятельности подростков, проблема взаимосвязи уровня тревожности младших школьников и успешности в учебной деятельности освещена недостаточно.

Успешность в учебной деятельности – личностно-значимые учебные достижения, связанные с социальным признанием и переживанием радости. Успешность в учебной деятельности рассматривается в трех ключевых значениях, которые являются оптимальными условиями, обеспечивающими ее намеченное учебное достижение, момент позитивных переживаний младшего подростка от достигнутых учебных результатов и высокую социальную оценку, (общественное признание индивидуальных заслуг личности школьника).

Для нашего исследования взаимосвязи тревожности младших подростков и успешности в учебной деятельности большое значение имеет детальное рассмотрение структуры успешности в учебной деятельности. Так как явление учебной деятельности многогранно, ее структура будет иметь психологическую, педагогическую и социальную стороны. Педагогическая сторона успешности в учебной деятельности рассматривается как достижение более высокого результата в сравнении с предыдущими успехами. Соци-

альная сторона успешности в учебной деятельности понимается нами как социальная оценка индивидуальных достижений и педагогического признания самоценности личности, а психологическая – как переживание радости, гордости, личной состоятельности и учебной компетентности. В структуру успешности учебной деятельности входят следующие компоненты: мотивационно-ценностный, коммуникативный, когнитивный, процессуально-проектировочный, конструктивно-действенный, эмоциональный, оценочный.

Проанализировав структуру успешности учебной деятельности младших подростков, мы определили, что ее составляющими являются мотивация учебной деятельности на успех, развитые коммуникативные качества, высокая успеваемость, адекватная самооценка.

Мотивационно-ценностный компонент включает активизацию у младших подростков мотива достижения успеха и формирование у них таких жизненных ценностей, как ориентация на успех, обретение и сохранение чувства собственного достоинства, уважение к окружающим людям, овладение индивидуально приемлемыми, личностно-значимыми и социально одобряемыми способами эмоционального реагирования и поведения.

Коммуникативный компонент успешности в учебной деятельности младших подростков включает способности к взаимопомощи, сотрудничеству, сопереживанию, симпатии, признанию права собеседника на свою точку зрения, умения устанавливать контакт с окружающими людьми, работать в группе, выстраивать оптимально сбалансированные человеческие отношения.

Когнитивный компонент предусматривает по возможности максимальное раскрытие интеллектуального потенциала школьника.

Достижение успеха невозможно без его планирования. Процессуально-проектировочный компонент включает планирование будущих успехов, определение перспективы, прогнозирование последствий учебной деятельности, выбор способов эмоционального реагирования и поведения, обусловленный личным опытом, мотивами, способностями, знаниями, умениями и навыками.

Конструктивно-действенный компонент включает целенаправленное преодоление школьниками затруднений, встречающихся в учебной деятельности, оказание помощи в достижении успеха, конструктивное учебное взаимодействие в целом.

Эмоциональный компонент включает в себя благоприятный психологический климат, атмосферу доброжелательности, позитивный настрой на учебную деятельность, благоприятное эмоциональное состояние личности, адекватное эмоциональное восприятие успеха и переживание чувств, сопутствующих ему (чувств радости, гордости, учебной компетентности).

Понимание успешности как высокой социальной оценки достижений личности дает основания для выдвижения в модели оценочного компонента. Он предусматривает развитие уверенности школьника в собственных силах; включает актуализацию способности к саморегуляции поведения и адекватной самооценке результата [2].

Тревожность – склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги. Проанализировав психолого-педагогическую литературу по выбранной теме, мы определили пять уровней тревожности: низкий, средний, высокий, очень высокий и «чрезмерное спокойствие».

Низкий уровень тревожности характеризуется ее отсутствием или слабым проявлением таких показателей, как тревожность, затруднение в общении, инициатива, дезадаптация, неуверенность в себе, интерес.

Средний уровень тревожности младших подростков проявляется в неадекватной самооценке, в частичных неявно выраженных затруднениях в общении с коллективом сверстников или коллективом школьного класса. Младшие подростки со среднем уровнем тревожности не всегда бывают инициативны, склонны проявлять инициативу только в узких областях и сферах знания. Редко такие подростки проявляют признаки школьной дезадаптации в поведении.

Иногда испытывают неуверенность в себе. В некоторых областях школьных знаний отсутствует интерес.

Высокий и очень высокий уровни тревожности могут порождаться либо реальным неблагополучием школьника в наиболее значимых областях деятельности и общения, либо существовать как бы вопреки объективно благополучному положению, являясь следствием определенным личностных конфликтов, нарушений в развитии самооценки и т.п. Высокий уровень тревожности часто имеют школьники, которые хорошо и даже отлично учатся, ответственно относятся к учебе, общественной жизни, школьной дисциплине, однако это видимое благополучие достается им неоправданно большой ценой и чревато срывами, особенно при резком усложнении деятельности. У таких школьников отмечаются выраженные вегетативные реакции, неврозоподобные и психосоматические нарушения. Тревожность в этих случаях часто порождается конфликтностью самооценки, наличием в ней противоречия между высокими притязаниями и достаточно сильной неуверенностью в себе. Подобный конфликт, заставляя этих школьников постоянно добиваться успеха, одновременно мешает им правильно оценить его, порождая чувство постоянной неудовлетворенности, неустойчивости, напряженности. Это ведет к гипертрофии потребности в достижении, к тому, что она приобретает ненасыщаемый характер, следствием чего являются отмечаемые учителями и родителями перегрузка, перенапряжение, выражающиеся в нарушениях внимания, снижении работоспособности, повышенной утомляемости. Естественно, что в зависимости от реального положения школьника среди сверстников, его успешности в обучении и т.п. выявленная высокая (или очень высокая) тревожность будет требовать различных способов коррекции. Если в случае реальной неуспешности работа во многом должна быть направлена на формирование необходимых навыков работы, общения, которые позволят преодолеть эту неуспешность, то во втором случае – на коррекцию самооценки, преодоление внутренних конфликтов. Однако параллельно с этой работой, направленной на ликвидацию причин, вызвавших тревожность, необходимо развивать у школьника способность справляться с повышенной тревогой. Известно, что тревожность, закрепившись, становится достаточно устойчивым образованием. Школьники с повышенной тревожностью тем самым оказываются в ситуации «заколдованного психологического круга», когда тревожность ухудшает возможности учащегося, результативность его деятельности, а это, в свою очередь, еще более усиливает эмоциональное неблагополучие. Поэтому работы, направленной только на ликвидацию причин, недостаточно. Приемы редукции тревожности в значительной мере общие, вне зависимости от реальных ее причин [1].

Младшие подростки, характеризующиеся «чрезмерным спокойствием», как правило, очень тревожны. Подобная нечувствительность к неблагополучию носит, как правило, компенсаторный, защитный характер и препятствует полноценному формированию личности. Школьник как бы не допускает неприятный опыт в сознание. Эмоциональное неблагополучие в этом случае сохраняется ценой неадекватного отношения к действительности, отрицательно сказываясь и на продуктивности деятельности.

Экспериментальная деятельность по изучению взаимосвязи уровня проявления тревожности и успешности в учебной деятельности младших подростков проводилась в ГБОУ СОШ №1 п.г.т. Суходол Сергиевского района Самарской области, исследованием охвачено 38 учащихся, в возрасте 11–12 лет, которые составили контрольную и экспериментальную группу. Первый этап – констатирующий, был посвящен выявлению успешности в учебной деятельности и уровню тревожности младших подростков, в возрасте 11–12 лет. На данном этапе применялись следующие диагностические методики: Детский вариант шкалы явной тревожности (CMAS), автор А. Кастанеда, методика изучения мотивации, авторы М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина, тест коммуникативных умений Л. Михельсона, тест «Нахождение количественного выражения уровня самооценки, автор А.С. Будасси.

Выявленная взаимосвязь позволяет нам сделать следующие выводы. У подростков с высоким уровнем проявления тревожности преимущественно наблюдается низкий уровень успешности в учебной деятельности по показателю уровня сформированности целеполага-

ния. У подростков с высоким уровнем проявления тревожности в большинстве случаев наблюдается заниженная оценка, преобладают мотивы учебы позиционный и получения оценки, однако у таких подростков в половине случаев уровень успеваемости высокий. Также у младших подростков с высоким уровнем проявления тревожности отмечается низкий уровень коммуникативных умений, особенно по показателям реагирования на критику, умения ответить отказом, реагировать на попытку вступить в контакт.

У младших подростков со средним уровнем проявления тревожности был выявлен преимущественно средний уровень сформированности умений целеполагания, однако мотивы, преобладающие в учебе, – социальные и учебные. У таких подростков уровень коммуникативных умений развит в среднем высоко, они могут проявить сочувствие, ответить отказом на просьбу, однако не умеют реагировать на критику. Уровень самооценки у подростков со среднем уровнем проявления тревожности частично завышенный и адекватный. Успеваемость у таких младших подростков средняя.

У подростков с низким уровнем проявления тревожности выявлен высокий уровень сформированности умений целеполагания, однако мотивы учения в основном преобладают социальные и получения положительной отметки. Уровень коммуникативных умений у подростков с низких уровнем проявления тревожности развит высоко: они легко реагируют на критику, умеют обратиться к сверстникам с просьбой, умеют отказать, умеют легко вступать в контакт и реагировать на попытку человека вступить в контакт с ним. У подростков с низким уровнем проявления тревожности наблюдается средний и низкий уровень успеваемости. Уровень самооценки у таких подростков адекватный.

Для сопоставления исследуемых значений в контрольной и экспериментальной группах использовался Q-критерий Розенбаума. Результаты, полученные в ходе расчетов свидетельствуют о том, что значимых различий в контрольной и экспериментальной группах по показателям уровня проявления тревожности и уровня успешности в учебной деятельности не выявлено.

На втором, собственно формирующем этапе, по результатам исследования нами был составлен комплекс занятий по коррекции уровня появления тревожности младших подростков, который будет значимо влиять на их успешность в учебной деятельности. Предлагаемый комплекс для младших подростков включал четыре блока. Первый блок комплекса направлен на снятие эмоционального дискомфорта и развитие эмоций. Второй блок нацелен на коррекцию тревожности и формирование социального доверия, третий – на гармонизацию противоречивости личности и формирование адекватной самооценки у подростков, и четвертый блок – на снижение враждебности во взаимоотношениях со сверстниками и развитие навыков общения. Данный комплекс включает занятия, направленные на снятие эмоционального напряжения, создание положительного эмоционального настроения и атмосферы принятия каждого, развитие способности понимать эмоциональное состояние другого и умения выразить свое мнение, на обучение приемам ауторелаксации, помощь в преодолении негативных переживаний и снятии страхов, на уменьшение тревожности, на воспитание уверенности в себе, коррекцию поведения с помощью ролевых игр, формирование адекватных форм поведения, осознание своего поведения, обучение навыкам регулирования своего поведения в коллективе.

На третьем, контрольном, этапе была проведена повторная диагностика с помощью методик, представленных выше. Для оценки результатов исследования применялись методы математической обработки данных: методика процентного соотношения, коэффициент ранговой корреляции Тау-Кендалла, Q-критерий Розенбаума. В контрольной группе показатели по уровню проявления тревожности не изменились, а в экспериментальной группе уровень тревожности понизился до низкого уровня в 63% случаев, до нормального – в 6%, при том средний уровень проявления тревожности теперь наблюдается у 16% испытуемых, явно повышенный – у 5%, а очень высокий не наблюдается вообще.

В экспериментальной группе уровень сформированности умений целепола-

ганий вырос до высокого у 74% испытуемых, средний уровень сформированности умений целеполагания был выявлен у 21% испытуемых, низкий – у 5%, мотивы учебной деятельности были выявлены следующие: внешний – у 10%, положительной отметки – у 21%, позиционный – у 5%, социальный – у 32%, учебный – у 32%. В контрольной группе показатели по уровню сформированности умений целеполагания и мотивов учебной деятельности не изменились.

В экспериментальной группе показатели уровня коммуникативных умений качественно изменились: высокий уровень сформированности коммуникативных умений был выявлен у 79%, средний – у 21%; низкий уровень среди испытуемых в экспериментальной группе не выявлен. В контрольной группе показатели по уровню коммуникативных умений не изменились.

В экспериментальной группе данные по показателю уровня самооценки изменились: заниженный уровень самооценки не был выявлен у испытуемых, адекватный – у 79%, завышенный по невротическому типу – у 5%; у 16% испытуемых был выявлен завышенный уровень самооценки. В контрольной группе показатели по уровню самооценки не изменились.

В экспериментальной группе показатели по уровню успеваемости изменились: неудовлетворительный уровень успеваемости вывален лишь в 5% случаев, низкий – в 37%, средний – в 42%, высокий в 16%. В контрольной группе показатели по уровню успеваемости не изменились.

Выявленные данные позволяют нам определить интегральный показатель успешности младших подростков в учебной деятельности. В контрольной группе показатели по уровню успешности в учебной деятельности не изменились, а в экспериментальной группе данные качественно изменились: низкая успешность учебной деятельности выявлена у 21% испытуемых, средняя – у 47%, высокая – у 42%.

Выявленные показатели на контрольном этапе исследования позволяют нам проследить взаимосвязь успешности учебной деятельности младших подростков и уровня проявления тревожности. У младших подростков с высоким уровнем тревожности преобладает низкий уровень успешности учебной деятельности. У испытуемых, обладающих средним уровнем проявления тревожности, преобладают низкий и средний уровень успеваемости. У подростков с низким уровнем проявления тревожности преобладает высокий уровень успешности в обучении. Учитывая, что в настоящее время коррекция тревожности младших подростков и повышение успешности в учебной деятельности младших подростков остаются актуальными, работу над совершенствованием средств и методов коррекции тревожности и повышению успешности младших подростков необходимо продолжать.

Литература

1. Картунова А.А. Анализ научных исследований по изучению уровня тревожности личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Тольятти: Институт направленного образования. 2014. №4. С. 66–69.

2. Полунина Л.В. Повышенная школьная тревожность как фактор снижения успеваемости учащихся пятых классов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». М. : МГОУ, 2012. №2. С. 92–98.

УДК 378.096

НАГЛЯДНЫЕ СРЕДСТВА УПРАВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

VISUAL MEANS OF CONTROLLING INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF STUDENTS MAJORING IN TEACHING PHYSICS

© 2015

Е.А. Самойлов
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
(Россия, Самара)

Ye.A. Samoilov
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities,
(Russia, Samara)

В статье описывается авторский комплекс наглядных дидактических средств, используемых для обогащения умственного опыта студентов, будущих учителей физики, и их подготовки к управлению интеллектуальным развитием школьников при обучении физике.

The article presents the author's bank of visual teaching tools used to enrich the intellectual experience of students, future teachers of physics, and train them for controlling intellectual development of students when teaching physics at school.

Ключевые слова: управление интеллектуальным развитием обучаемых, комплекс наглядных дидактических средств.

Keywords: controlling intellectual development of students, visual teaching tools.

В одной из предыдущих работ автора представлена концепция и система управления интеллектуальным развитием обучаемых (УИРО) при усвоении содержания школьного курса физики в соответствии с требованиями информационного общества [3]. Практическая реализация процесса УИРО требует соответствующей подготовки студентов – будущих учителей физики. Одним из аспектов такой подготовки является знание современных моделей индивидуального интеллекта и подходов к его развитию [1; 5; 6], особенностей комплексов дидактических средств по физике [например, 2; 4], построенных в соответствии с этими моделями и идеями, и накопление (обогащение) личного ментального опыта в ходе образовательной деятельности с использованием названных дидактических комплексов. Рассмотрим совокупность наглядных средств, подготовленных и реализуемых нами в процессе интеллектуального развития студентов, будущих учителей физики, для формирования их готовности осуществлять УИРО.

Разработанный нами комплекс предлагается студентам физического отделения в рамках изучения ими дисциплины «Теория и методика обучения физике» для достижения следующих целей.

1. Системное обогащение когнитивного, метакогнитивного и интенционального опыта студентов при выполнении учебных заданий по физике, предназначенных учащимся классов физико-математического профиля.

2. Знание методических основ подготовки наглядных дидактических средств по физике в соответствии со структурной моделью индивидуального интеллекта М.А. Холодной [5].

3. Готовность самостоятельно конструировать подобные дидактические комплексы и управлять интеллектуальным развитием школьников.

Авторский комплекс наглядных средств создан на основе программы Microsoft Office PowerPoint. Он содержит 107 слайдов общим объемом 593 МБ, предназначенных для систематизации и обобщения ключевых элементов физического знания с учетом дидактических принципов фундаментальности, деятельности, открытости, свободы выбора и обратной связи. Основными характеристиками комплекса наглядных средств являются:

- нацеленность на эффективное регулирование интеллектуального развития обучаемых с различными задатками, мотивацией, физиологическими и психическими особенностями;
- направленность на формирование методологических знаний и теоретического мышления обучаемых;
- нацеленность на деятельностное усвоение субъектами физических понятий, на поэлементное формирование умственных действий.

В структуре наглядных средств УИРО велика роль цифровых опорных конспектов. Конспект проецируется на экран в финале лекции, за 10–15 мин до звонка, во время повторного быстрого сжатого изложения фрагмента физического знания. В связи с этим качественная подготовка обучаемыми домашнего задания предполагает соотнесение текста учебника с лекцией обучающего и с содержанием опорного конспекта. Благодаря возможностям программы MO PowerPoint, наиболее сложные абстрактные физические понятия удается проиллюстрировать в конспектах посредством фотографий и рисунков явлений, объектов, технических устройств. Важной особенностью является то, что конспект последовательно выстраивается на глазах обучаемого, логика познания становится явной. Выводы фундаментальных теоретических обобщений осуществляются последовательно с применением структурно-логических схем, что облегчает их понимание.

В плане управления интеллектуальным развитием помимо известных достоинств важными плюсами опорных конспектов являются дозированное варьирование способов кодирования информации, организация пиковых переживаний обучаемых, соответствие структуры конспекта разным видам физических знаний.

Например, при введении новых понятий учебная информация часто систематизируется в соответствии с обобщенными планами (рис. 1).

Рис. 1. Систематизация учебной информации в соответствии с обобщенными планами

Ряд тем курса физики (например, «Самоиндукция») удается изложить с иллюстрацией логики процесса познания: от анализа фактов – к анализу сущности первого порядка – к пониманию сущности второго порядка – к практическому применению знания (рис. 2).

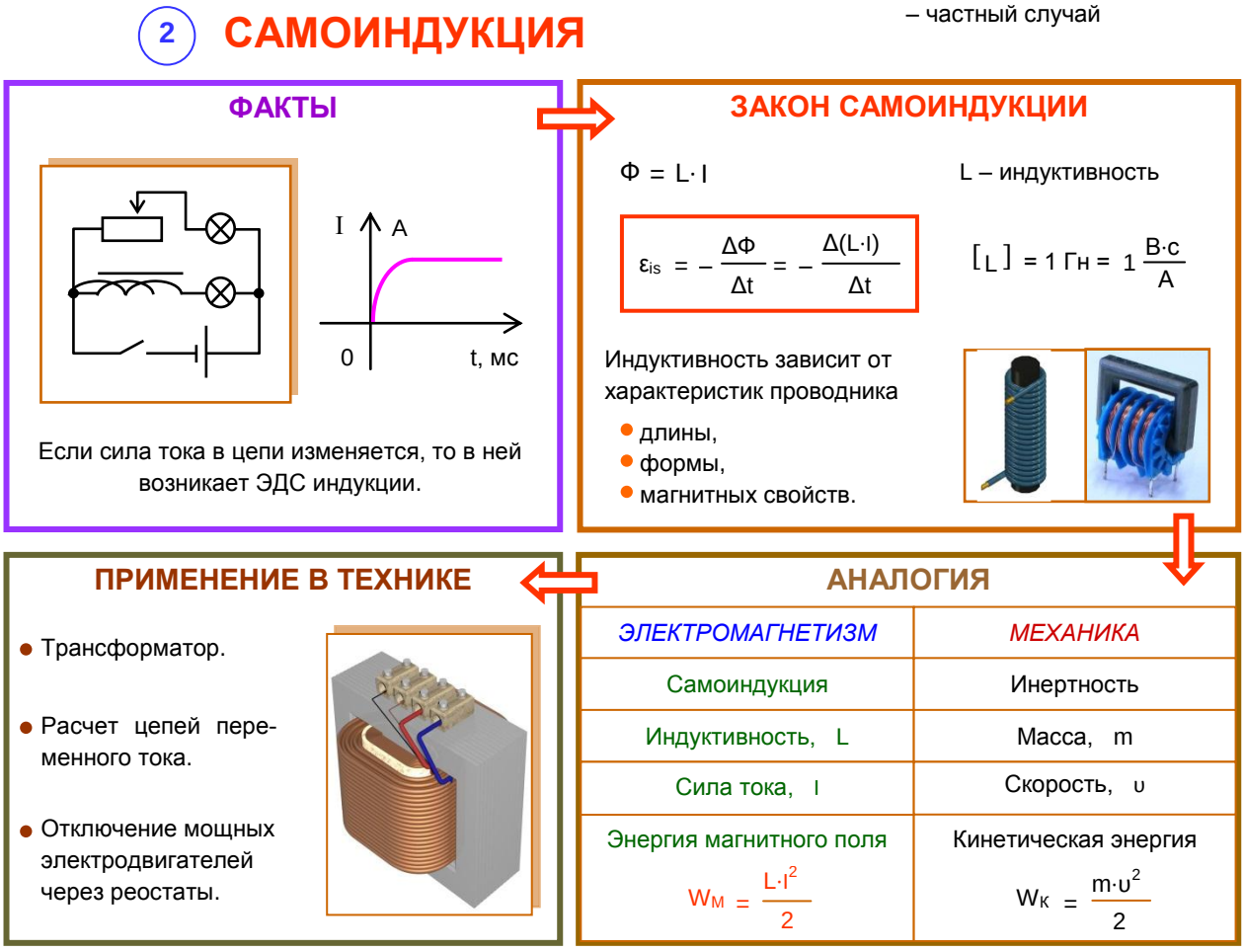

Рис. 2. Иллюстрация в опорном конспекте процесса освоения темы «Самоиндукция»

Опорный конспект может соответствовать структуре физических теорий (классической механики, термодинамики и др.; рис. 3).

При изучении ряда вопросов, например, строения атома, целесообразно систематизировать материал в соответствии с методами познания (экспериментальным, теоретическим), рассмотреть приемы продуктивной деятельности, используемые учеными в ходе решения физических проблем (рис. 4).

Рис. 3. Иллюстрация в опорном конспекте структуры физической теории

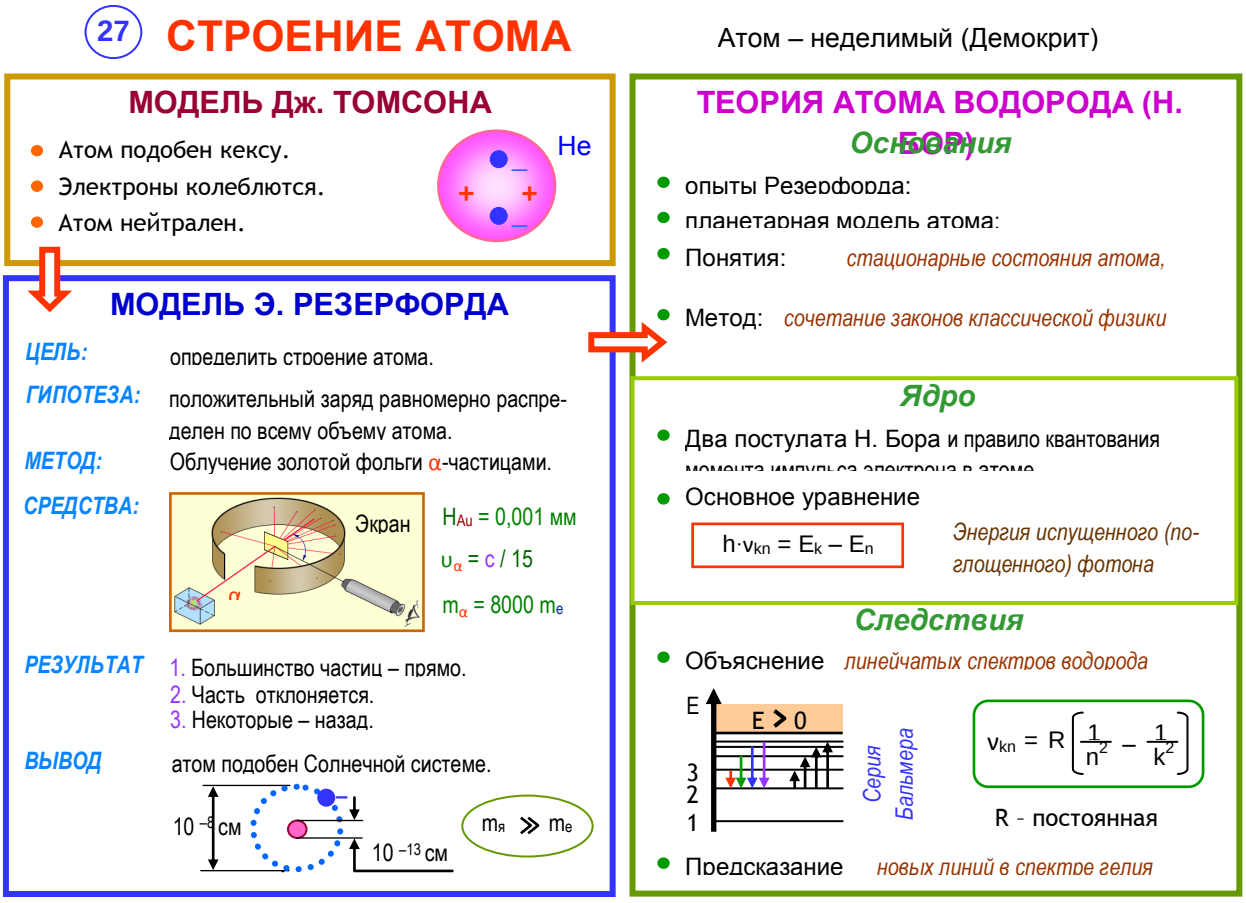

Рис. 4. Иллюстрация в опорном конспекте структуры физической теории

Фотографии реальных объектов, явлений, ученых используются для мотивирования школьников и чувственного кодирования информации. Рисунки, графики, структурно-логические схемы нужны для образной кодировки. Выделение элементов знания осуществляется при помощи цвета, шрифта, рамок. Логику изложения учителя школьник может многократно воспроизвести дома. Эстетическое оформление, четкое структурирование, ясность, интересные примеры призваны стимулировать пиковые переживания школьников – состояния увлечения, восхищения, изумления. Высшие позитивные переживания *объединяют* учеников, несмотря на их различия в мотивационной и интеллектуальной сферах, *побуждают* к интеллектуальному росту соответственно индивидуальным возможностям.

Для эффективного обогащения умственного опыта большое значение имеют созданные в ходе исследования комплексы учебных физических заданий, отвечающие требованиям целевой ориентации, целевой достаточности, возрастания трудности, связности, мотивационной направленности. Классификация задач по элементному составу учебного содержания позволяет ранжировать их по уровню трудности с присвоением соответствующего количества условных баллов (табл. 1).

Таблица 1

Инструментарий для конструирования задачных комплексов

Требования к комплексу задач	Целевая ориентация
	Целевая достаточность
	Возрастание трудности
	Связность
	Мотивационная направленность
Типология задач (по элементному составу учебного содержания)	Тренировочные
	Типовые
	Поисковые
	Ценностно-направленные
Характеристики учебной физической задачи	Сложность
	Проблемность
	Трудность

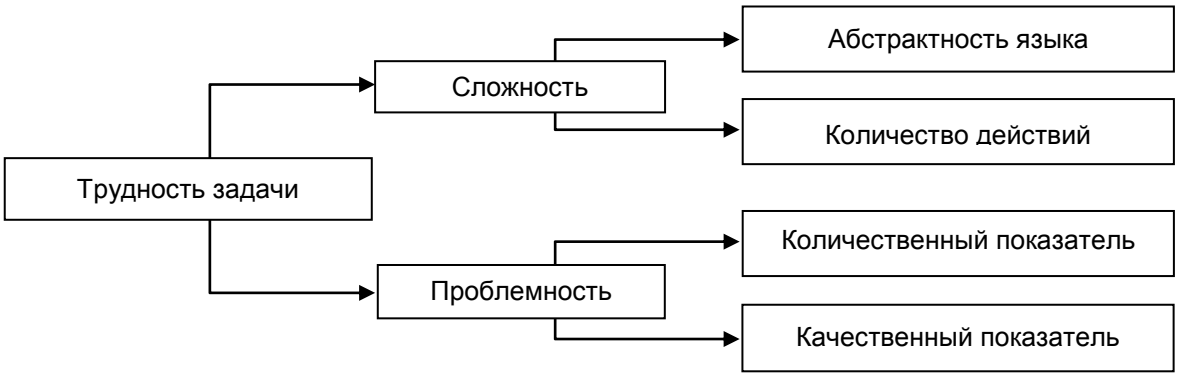

Рис. 5. Характеристики физической задачи

Трудность рассматривается как интегральная количественная характеристика физической задачи, обусловленная ее сложностью и проблемностью (рис. 5). Комплексы задач необходимы для становления понятийных психических структур, которые являются системообразующим элементом интеллекта. Интериоризация понятия происходит в пять этапов, каждому из которых соответствуют определенные типы задач (рис. 6). В практике работы школы часто игнорируются 1, 3 и 5 этапы, что нередко приводит к формальному усвоению понятий и низкому качеству понятийных психических структур. Разработанные в ходе исследования комплексы заданий (цифровые, поисковые, экспериментальные, ситуативные) соответствуют сформулированным выше требованиям и полностью охватывают все стадии интериоризации понятий.

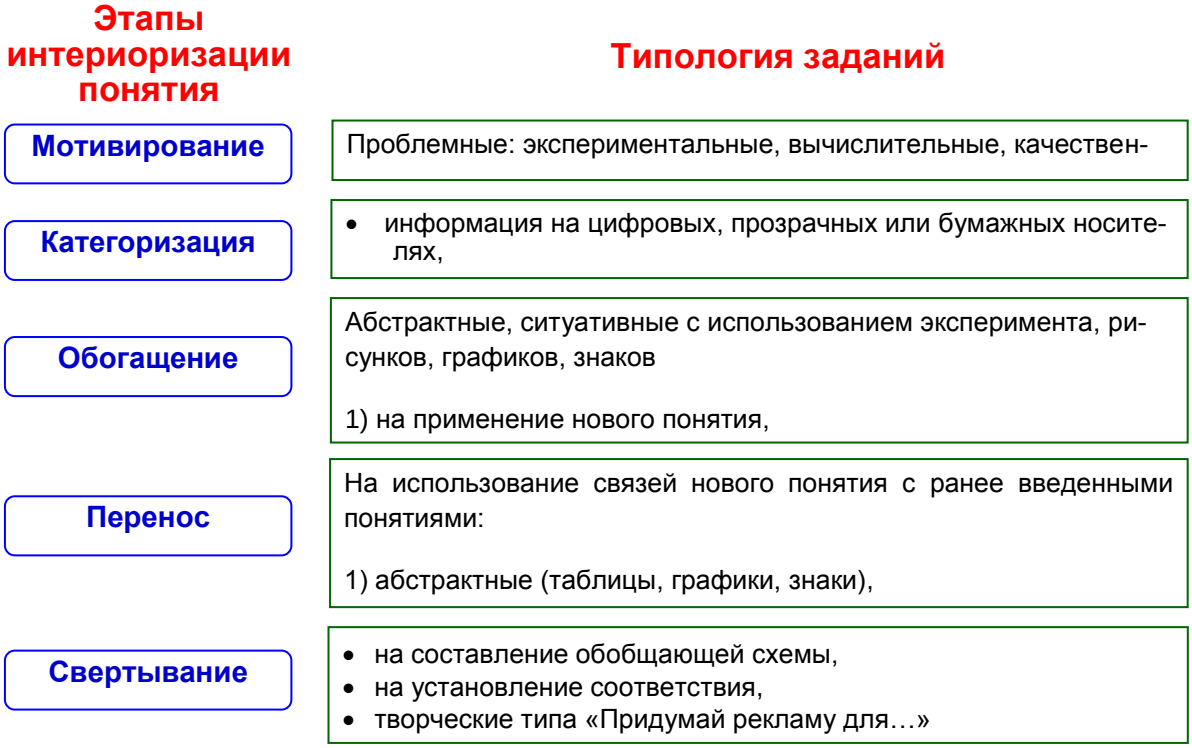

Рис. 6. Типология заданий для становления психических понятийных структур

Рис. 7. Цифровой комплекс заданий с разнообразным кодированием информации

Цифровые комплексы заданий предлагается использовать в сочетании с опорными конспектами. Каждое задание обычно содержит четыре задачи. Первое задание комплекса – на категоризацию знания, а другие – последовательно на обогащение, перенос и свертывание знания. При этом варьируются способы кодирования информации (рис. 7).

В дополнение к цифровым заданиям созданы новые разноуровневые текстовые задачи поискового характера, которые охватывают ключевые знания и умения в рамках темы, восемь приемов продуктивной деятельности (ППД) и используются для становления понятийных психических структур на этапе переноса (табл. 2).

Таблица 2

Комплекс поисковых текстовых задач (фрагмент)

ППД		*Задача*
1		Приведите несколько аргументов за и против использования гидроэлектростанций (ГЭС) для выработки электроэнергии
2	А	Сирано де Бержерак предложил такой способ движения во Вселенной: «*Лечь на железный лист и сильными рывками / Магнит подбрасывать, он лист железный с вами / Подтянет кверху. Вы опять / Так до Луны и упражняйтесь». Возможно ли такое? Объясните*
	Б	Какую работу совершает Маша, поднимая вертикально чайник с водой весом 20 Н ??? на высоту 50 см с силой 40 Н?
	В	Под каким углом разлетятся два бильярдных шара после нецентрального удара, если один из них до удара покоился?
3	А	Если эластичный шарик массой 50 г уронить без начальной скорости на горизонтальную поверхность, то после удара он поднимется на некоторую высоту. Используя только линейку, оцените, какая часть механической энергии превращается во внутреннюю энергию
	Б	Грузчик закатывает тяжелую бочку в кузов грузовика по двум доскам. Как определить КПД этой наклонной плоскости и выигрыш в силе, используя строительную рулетку? Считать, что сила трения качения составляет одну десятую долю от веса бочки
	В	Как измерить массу предмета, располагая неравноплечими весами и гирями известной массы?

Ситуативные задания обеспечивают обогащение опыта учащихся в применении физических знаний в жизни, способствуют формированию коммуникативных умений.

Пример ситуативного задания «Упражнения на перекладине»

В СССР был разработан спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ГТО). Согласно нормативам, на серебряный значок юношам в возрасте 14–15 лет нужно было подтянуться на перекладине 6 раз, а на золотой значок – 8 раз.

На рис. 8 показаны результаты школьных соревнований пятнадцатилетних подростков, где N – число подтягиваний, n – количество подростков.

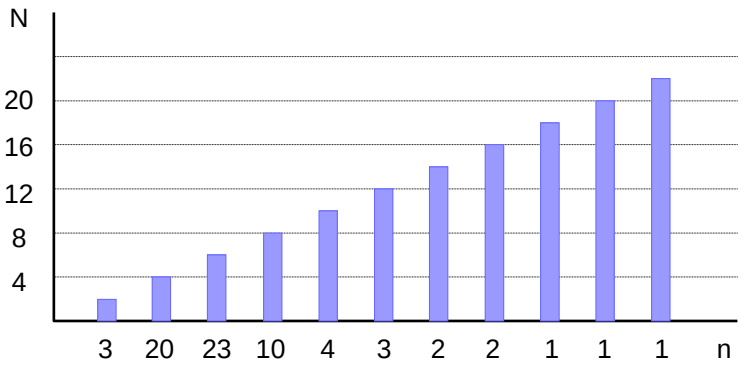

Рис. 8. Результаты соревнований на перекладине

Рис. 9. Упражнение «Подъем переворотом»

Вопрос 1

Сколько подростков выполнили норматив на золотой значок?

Вопрос 2

На рис. 9 показано поэтапное выполнение упражнения «подъем переворотом». Проанализируйте рисунок и объясните с энергетической точки зрения, почему у любого атлета лучший результат безостановочного выполнения этого упражнения всегда меньше его лучшего результата в подтягивании на перекладине.

Вопрос 3

Оцените механическую мощность победителя соревнований. Приведите решение.

Задачи с демонстрационного стола, в основе которых лежат новые и модернизированные простые опыты, позволяют осуществить чувственно-действенное кодирование информации. Они ценны в плане организации конструктивного группового взаимодействия школьников, стимулирования пиковых переживаний, развития лидерства, коммуникации и новаторства.

Пример задач с демонстрационного стола

1. Неваляшка

Демонстрируем игрушку-неваляшку. Каково может быть ее внутреннее устройство?

2. Банки

Две одинаковые банки с солью и водой одновременно пускаем без начальной скорости по наклонной плоскости с равной высоты, и наполненная водой банка первой достигает нижней части доски. Почему?

3. Двойной конус

Фигуру из двух бумажных конусов, склеенных основаниями, располагаем на незначительно расходящихся наклонных стержнях. Фигура самопроизвольно поднимается вверх по стержням. Почему?

Апробация авторского комплекса наглядных дидактических средств осуществляется в ПГСГА с 2007 г. Поисковый педагогический эксперимент показывает рост познавательной мотивации, уровня обученности и интеллектуального развития студентов, будущих учителей физики.

Литература

1. Богоявленская Д.Б. Творчество и нравственность [Электронный ресурс] Режим доступа. – http://www.samara.orthodoxy.ru/Hristian/Bogoyavl.html (дата обращения 16.04.2011).

2. Самойлов Е.А. Классическая механика в классах с углубленным изучением физики : уч.-мет. пос. Самара: ПГСГА, 2011.

3. Самойлов Е.А. Управление интеллектуальным развитием учащихся физико-математических классов при обучении физике : Дис. д.-ра пед. наук. М.: МПГУ, 2013.

4. Учебно-поисковые комплексы по физике : задачник / Авт.-сост. Е.А. Самойлов. Самара: СГПУ, 2007.

5. Холодная М.А. Психология интеллекта : парадоксы исследования. Томск : Изд.-во Томского ун.-та ; М. : Барс, 1997.

6. Guilford J.P. The nature of human intelligence. New York : McGraw-Hill. 1967.

УДК 37.022

ПРОЦЕССНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ПРОФИЛЬ «ИНФОРМАТИКА»)

PROCESS APPROACH IN EDUCATIONAL PROGRAMS ELABORATION AND REALIZATION FOR UNIVERSITY STUDENTS (050100.62 (44.03.05) PROGRAM OF PEDAGOGICAL EDUCATION, MAJOR «COMPUTER SCIENCE»)

© 2015

Н.Н. Семенова
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия

N.N. Semenova
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities

Описано применение процессного подхода к проектированию основных образовательных программ подготовки будущих учителей информатики. Основной акцент делается на результатах обучения по дисциплине.

The article highlights the process approach in elaborating the main educational programs for students majoring in computer science with the focus on the learning outcomes.

Ключевые слова: процессный подход, высшее образование, основная образовательная программа, компетенция.

Keywords: process approach, higher education, main educational program, competence.

Процессный подход – это одна из концепций управления, которая окончательно сформировалась в 80-е гг. прошлого века. В соответствии с этой концепцией вся деятельность организации рассматривается как набор процессов. Процесс – деятельность, использующая ресурсы и управляемая с целью преобразования входов в выходы.

Процессный подход был разработан и применяется с целью создания горизонтальных связей в организациях. Подразделения и сотрудники, задействованные в одном процессе, могут самостоятельно координировать работу в рамках процесса и решать возникающие проблемы без участия вышестоящего руководства. В рамках процессного подхода управление образовательной деятельностью рассматривается как процесс, ориентирующий его исполнителей (кадровые и технологические структуры образовательного учреждения) на создание удовлетворяющей обучаемого и работодателя образовательной услуги, формирующей необходимый уровень обучения, и на достижение результативности всей системы в целом.

Процессный подход предполагает наличие ключевых элементов, без которых он не может быть внедрен в организации.

Рассмотрим ключевые элементы процессного подхода на примере образовательного учреждения высшего профессионального образования.

- «Владелец процесса» – структура управления деятельностью образовательной организации, ответственная за ход и результаты каждого из подпроцессов, конечный продукт которого – формирование компетенций выпускника (бакалавра, магистра, специалиста), уровень которых задан федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО).
- «Ресурсы процесса» – совокупность компонентов, необходимых для результативного выполнения процесса, т.е. совокупность педагогических кадров, научно-методической и материальной базы, педагогических условий, методов, технологий, форм обучения.
- «Поставщик процесса» – субъект образовательной деятельности, предоставляющий ресурсы процесса. Эффективность использования ресурсов оптимальным образом определяет уровень достигнутых компетенций выпускника.
- «Клиент процесса» – потребитель результатов процесса, степень удовлетво-

ренности которого является оценкой эффективности процесса; применительно к образовательной деятельности клиентом процесса является обучаемый, его будущий работодатель и общество в целом.

- «Входы процесса» – входные объекты (обучаемые, обладающие уровнем подготовки, достаточным для начала обучения), которые преобразуются в выходы процесса в ходе его выполнения.
- «Выходы процесса» – обучаемый, обладающий необходимым достигнутым уровнем компетенции, а также знаниями и умениями в определенном направлении подготовки.
- «Показателями результативности процесса» могут служить качественные и количественные индикативные показатели [4], параметры контроля и мониторинга, позволяющие оценить результативность образовательного процесса, обеспечивающие возможность поддержки управленческих решений.

При проектировании основных образовательных программ высшего образования (ООП ВО) показателями результативности являются общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Перечень дисциплин, входящих в ООП, содержание обучения и педагогические технологии их реализации, естественно, должны обеспечивать формирование всего заявленного спектра компетенций выпускника вуза.

Важным условием качества реализации основных образовательных программ высшего образования является структура подготовки выпускника, которая непосредственно отражается в учебном плане. Базовым принципом разработки учебного плана должен служить процессный подход.

Так, при отборе перечня дисциплин для изучения в (i+1)-ом семестре необходимо четко представлять перечень компетенций (образовательных результатов), необходимых для освоения каждой из дисциплин («входы процесса»).

Очевидно, что данный перечень должен быть получен (сформирован) на выходе дисциплин, изучаемых не позднее i-ого семестра.

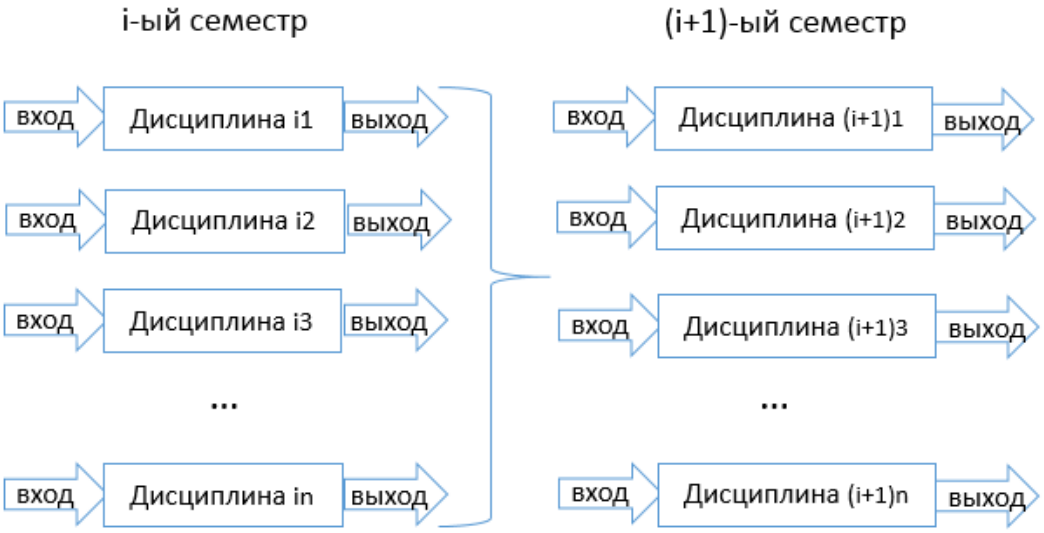

Рис. 1. Иллюстрация процессного подхода при проектировании ООП

В качестве иллюстрации приведем пример формирования ООП по профилю «Информатика».

Так, изучение дисциплины «Программное обеспечение ЭВМ» опирается на образовательные результаты дисциплины «Теоретические основы информатики» и, в свою очередь, создает необходимые условия для реализации качественного изучения дисциплины «Технологии и среды программирования».

Ниже представлены входные образовательные результаты для дисциплины «Теоретические основы информатики».

ОК–3

знает:

- основные подходы к определению термина «информация»;

- дискретный характер представления информации в компьютере и ее специфика;
- архитектуру, структуру и принципы работы компьютера;
- основные виды информационных процессов;
- основные единицы и способы измерения информации;

умеет:

- определять информационный объем сообщения;
- иллюстрировать способы и закономерности протекания информационных процессов в системах различной природы;

владеет:

- навыками определения количества информации с помощью содержательного и алфавитного подхода.

Выходные образовательные результаты для дисциплины «Теоретические основы информатики» следующие.

ОК–3

знает:

- роль информации и информационных ресурсов в формировании научного мировоззрения;

умеет:

- использовать сервисы и средства ИКТ для расширения представлений обучающихся о современной естественнонаучной картине мира.

ПК–1

знает:

- основные принципы дискретизации информации;
- способы кодирования и обработки различных видов информации;
- основные способы представления и использования различных типов данных;
- принципы оптимального кодирования информации;
- приемы, обеспечивающие надежность передачи информации по каналам связи;
- основные классы конечных автоматов и способы их представления;

умеет:

- применять математические методы для оценки количества информации;
- объяснять причины использования различных форматов представления числовых данных и специфику внутреннего представления нечисловых данных;
- выполнять операции с числовыми данными в различных форматах;
- характеризовать специфику и различие используемых моделей представления графической информации;
- обосновывать энтропийный подход определения количества информации;
- применять математический аппарат анализа и синтеза автоматов, базовые принципы управления информационными системами, методы решения практических задач хранения и обработки информации в них;
- применять математический аппарат для защиты информации;

владеет:

- математическими основами обработки дискретной информации;
- навыками информационного анализа систем и процессов;
- навыками сравнительного анализа альтернативных способов кодирования информации, оценки их избыточности;
- навыками анализа систем с автоматическим управлением и автоматизированных систем управления;
- основными приемами и методами построения кодов;
- математическими методами оценки надежности передачи информации;
- различными способами представления конечных автоматов.

ПК–12

знает:

- формы и приемы организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся;

умеет:

- осуществлять выбор средств для сопровождения учебно-исследовательской деятельности обучающихся в соответствии с поставленной проблемой и задачами исследования, возрастными особенностями обучающихся, их образовательными и общекультурными потребностями.

Входные образовательные результаты дисциплины «Программное обеспечение ЭВМ» следующие.

ОК–3

знает:

- способы представления данных, специфику кодирования и обработки различных видов информации;

умеет:

- объяснять способы хранения, обработки и передачи информации в современных вычислительных системах;

владеет:

- математическими основами обработки дискретной информации.

Выходные образовательные результаты дисциплины «Программное обеспечение ЭВМ» следующие.

ПК–1

знает:

- принципы классификации и назначение базовых программных средств современных информационно-коммуникационных технологий;
- основные принципы проектирования и функционирования системного программного обеспечения;
- критерии оценивания эффективности и надежности программных продуктов;
- принципы работы сред программирования, трансляции программ и сопутствующих процессов;
- методы сжатия данных и практические аспекты работы программ-архиваторов;
- функциональную организацию и основные принципы работы операционных систем: методы структуризации; процессы и ресурсы;
- историю развития информационных систем;
- теорию построения, управления и администрирования распределенного информационного ресурса;
- принципы классификации моделей данных на основании понятий, с помощью которых описывают структуру базы данных: концептуальную, физическую и репрезентативную модели данных;
- базовые понятия хранения и поиска информации;

умеет:

- анализировать программное обеспечение с точки зрения его функциональности и адекватности поставленным целям и задачам;
- оценивать пользовательские интерфейсы, используя эвристическое оценивание;
- анализировать графические и мультимедийные интерфейсы с точки зрения взаимодействия человека и компьютера;
- обеспечивать безопасность и защиту в операционных системах, разделение политики безопасности и механизма ее реализации; защиты, доступа и аутентификации;
- реализовывать аналитические и технологические решения в области программного обеспечения для решения профессиональных задач;
- использовать язык запросов для извлечения информации из баз данных;
- описывать компоненты системы баз данных;
- создавать информационные объекты различных типов, используя современные программные среды;

владеет:

- навыками оценки программного обеспечения;
- навыками работы с современными пакетами программных продуктов информационно-коммуникационных технологий;
- навыками конструирования запросов по образцу и их оптимизации;
- навыками использования знаний по информационным системам в профессиональной деятельности.

ПК–5

знает:

- основные программные средства для создания информационных объектов различного назначения и их применения для решения различных задач в профессиональной деятельности;
- основные модели представления данных при работе с прикладными программными продуктами обработки информации;
- определенные решения технических проблем, связанных с конфиденциальностью, целостностью, безопасностью и сохранностью информации;

умеет:

- выделять основные цели, функции, модели, компоненты, приложения и социальные аспекты систем баз данных;

владеет:

- навыками обработки компьютерной информации в различных прикладных пакетах;
- навыками организации образовательного процесса, ориентированного на формирование у школьников сознательного и рационального использования инструментальных программных средств.

ПК–12

знает:

- современные тенденции использования программного обеспечения для проведения и оформления результатов научного исследования;

умеет:

- использовать соответствующие программные средства для сопровождения научных исследований;
- визуализировать данные научных исследований;
- использовать возможности текстовых процессоров для оформления текстовой части научного исследования;
- выбирать адекватное программное обеспечение для сопровождения всех этапов исследовательской деятельности;

владеет:

- навыками использования современного программного обеспечения для сопровождения научного исследования.

Входные образовательные результаты дисциплины «Технологии и среды программирования» следующие.

ПК–1

знает:

- принципы работы сред программирования, трансляции программ и сопутствующих процессов;
- способы представления данных, специфику кодирования и обработки различных видов информации;

умеет:

- реализовывать аналитические и технологические решения в области программного обеспечения для решения профессиональных задач;

владеет:

- навыками оценки программного обеспечения;
- навыками конструирования запросов по образцу и их оптимизации.

ПК–5

знает:

- основные программные средства для создания информационных объектов;
- основные модели представления данных при работе с прикладными программными продуктами;

умеет:

- выделять основные цели, функции, модели, компоненты, приложения и социальные аспекты систем баз данных;

владеет:

- навыками обработки компьютерной информации в различных прикладных пакетах.

ПК–12

знает:

- современные тенденции использования программного обеспечения для проведения и оформления результатов научного исследования и в экспериментальной деятельности;

умеет:

- использовать соответствующие программные средства для сопровождения научных исследований;
- использовать возможности текстовых процессоров для оформления текстовой части научного исследования;

владеет:

- навыками использования современного программного обеспечения для сопровождения научного исследования.

Выходные образовательные результаты дисциплины «Технологии и среды программирования» следующие.

ПК–1

знает:

- основные структуры данных: строки, операции со строками, представление данных в памяти, указатели и ссылки, стратегии выбора правильной структуры данных;
- основные алгоритмические структуры;
- базовые методы программирования графики;
- основные модели трансляции, ориентированные на компиляцию и интерпретацию;

умеет:

- использовать алгоритмические стратегии и вычислительные алгоритмы;
- реализовать все этапы решения задачи на компьютере;
- провести анализ и тестирование полученных результатов.
- применять методы структурной (функциональной) декомпозиции для разделения программы на части;

- на основе проведенного анализа выбирать алгоритм, подходящий для решения данной задачи, или доказать, что такого алгоритма не существует;
- использовать псевдокод, язык программирования или современные среды программирования для реализации, тестирования и отладки простых алгоритмов;
- описывать стратегии, полезные при отладке;
- реализовывать структуры данных, определенные пользователем;
- писать программы с использованием следующих структур: массивы, записи, строки, связные списки, стек, очереди и хэш-таблицы;

владеет:

- навыками оценки алгоритмов, выбора алгоритма для решения данной задачи;
- навыками создания процедур и функций исходя из конкретных условий и поставленных задач;
- навыками построения рекурсивных алгоритмов;
- навыками проектирования, реализации, тестирования и отладки программ;
- навыками представления и использования примитивных типов данных и встроенных структур данных;
- навыками определения сложности по времени и памяти простых алгоритмов сортировки, поиска и хэширования;

ПК–5

знает:

- систему понятий в области современного программирования, включающую методы проектирования и анализа информационных моделей реальных объектов и структур;

умеет:

- спроектировать, запрограммировать, протестировать и отладить простые программы, реагирующие на события, инициируемые пользователем из различных предметных областей;
- решать задачи, используя фундаментальные алгоритмы на графах;

владеет:

- навыками применения полученных знаний при решении практических задач профессиональной деятельности;
- методами объектно-ориентированного программирования типовых задач обработки информации из различных предметных областей.

ПК–12

знает:

- современные тенденции использования технологий программирования для реализации исследовательской деятельности;

умеет:

- использовать современные технологии и среды программирования в исследовательской деятельности;

владеет:

- навыками проектирования, реализации, тестирования и отладки программ на процедурном и объектно-ориентированном языках при решении исследовательских задач.

Формирование ООП образовательного процесса по направлению подготовки 050100.62 (44.03.05) Педагогическое образование профиль «Информатика» производится в соответствии с процессным подходом, который построен на документации системы менеджмента качества ПГСГА, и учебным планом ПГСГА по направлению подготовки 050100.62 (44.03.05) Педагогическое образование профиль «Начальное образование» и «Информатика». В статье показана вариативная часть учебного плана.

Использование процессного подхода к проектированию образовательной деятельности предполагает создание эффективных моделей образовательного процесса. Все виды деятельности образовательной организации рассматриваются как совокупность процессов, ориентированных на реализацию поставленных целей – подготовку востребованного выпускника.

Таким образом, процессный подход к управлению образованием и использование всех его структур позволят направить образовательную деятельность на управление в условиях непрерывного образования, тем самым обеспечивая максимальное удовлетворение потребителей процесса – самих обучаемых и общества как потребителя образовательных услуг.

Литература

1. Герасимова Г.В. Отечественные разработки. Все о качестве. Сравнение ГОСТ Р ИСО 9001–2008 и ISO 9001:2008 и другие вопросы // Научно-технический сборник. 2010. Вып. 1(64).

2. Ефимов В.В. Процессы и процессно-ориентированный подход : уч. пос. Ульяновск : УлГТУ, 2005.

3. Игнатьева Е.Ю. Менеджмент знаний в вузе : уч. пос. Великий Новгород : РГУИТП, 2007.

4. Левина Е.Ю. Индикативные показатели качества для мониторинга высшего профессионального образования // Известия высших учебных заведений. Проблемы энергетики. 2006. №5–6. С. 93–97.

5. Стивен Дж., Ваймерскирх А. Всеобщее управление качеством (TQM). М. : Трек, 2009.

Наши авторы

Авдейчев Александр Алексеевич (отец Антип), кандидат медицинских наук, Священнослужитель Самарской Епархии Русской Православной Церкви, докторант кафедры общей и социальной психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.
Адрес: 443099, Самара, ул. М. Горького, 65/67.
E-mail: avdeyaa@gmail.com.

Акимова Муза ***Николаевна***, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии
Адрес: 443099, Самара, ул. Самара, ул. М. Горького, 65/67.
E-mail: akimovamuza@gmail.com.

Аниськин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета математики, физики и информатики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.
Адрес: 443090, г. Самара, ул. Антонова-Овсеенко, 26.
E-mail: vnaniskin@gmail.com.

Бакшутова Екатерина Валерьевна, доцент кафедры общей и социальной психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии
Адрес: 443099, Самара, ул. М. Горкого, 65/67.
E-mail: bakshutova.ekat@pgsga.ru.

Борисов Александр Яковлевич, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.
Адрес: 443090, г. Самара, ул. Антонова-Овсеенко, 26.
E-mail: borisov@pgsga.ru.

Брыксина Ольга Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информационно-коммуникационных технологий в образовании, Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.
Адрес: 443090, г. Самара, ул. Антонова-Овсеенко, 26.
E-mail: bryksina@pgsga.ru.

Виноградова Галина Александровна, доктор психологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии Тольяттинского государственного университета
Адрес: 445020, Тольятти, ул. Белорусская, 16в.
E-mail: vinograd.psy@yandex.ru.

Дичинская Людмила Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.
Адрес: 443099, г. Самара, ул. Максима Горького, 65/67.
E-mail: kaf_fl@pgsga.ru.

Жданова Лора Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.
Адрес: 443099, Самара, ул. М. Горького, 65/67.
E-mail: lora2903@mail.ru.

Жукова Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.
Почтовый адрес: 443099, г. Самара, ул. Максима Горького, 65/67.
E-mail: tatianazhu@mail.ru.

Забродина Любовь Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.
Адрес: 443099, Самара, ул. М. Горького, 65/67.
E-mail: zabrodina09@mail.ru.

Колесникова Екатерина Ивановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных наук Самарского государственного архитектурно-строительного университета.
Адрес: 443001, Самара, ул. Молодогвардейская, 194.
E-mail: KolesnikovaEI@yandex.ru.

Манахова Надежда Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, магистр 1 курса направления «Социальная психология» Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.
Адрес: 443099, Самара, ул. М. Горького, 65/67.
E-mail: manakhova@pgsga.ru.

Носачев Николай Николаевич, школьный психолог МБОУ СОШ №86 г.о. Самара.
Адрес: 443109, Самара, Зубчаниновское шоссе, 161а.
E-mail: nnosachev@yandex.ru.

Парфенова Татьяна Александровна, старший преподаватель кафедры психологии и социальной педагогики Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.
Адрес: 443066, Самара, ул. Печерская, 149, 19.
E-mail: parfenovasgpu@mail.ru.

Рощупкина Екатерина Игоревна, аспирант специальности «Педагогическая психология» Поволжской государственной социально-гуманитарной академии
Адрес: 443099, Самара, ул. М. Горького, 65/67.
E-mail: e-iros@ya.ru.

Самойлов Евгений Андреевич, доктор педагогических наук, доцент кафедры физики и методики обучения Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.
Адрес: 443090, Самара, ул. Антонова-Овсеенко, 26.
E-mail: evge-samojlov@yandex.ru.

Семенова Наталья Николаевна, старший преподаватель кафедры ИКТ в образовании Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.
Адрес: 443099, г. Самара, ул. М. Горького, 65/67
E-mail: semnatnic@pgsga.ru.

Сярдина Мария Викторовна, студентка IV курса факультета специального образования Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.
Адрес: 443090, Самара, ул. Блюхера, 23а, к. 303.
E-mail: syardina.mv@gmail.com.

Хомутская Екатерина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.
Адрес: 443001, Самара, ул. Пушкина, 248.
E-mail: khomutskaya@pgsga.ru.

Чернышова Евгения Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии факультета психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии.
Адрес: 443099, Самара, ул. М. Горького, 65/67.
E-mail: Chernyshova_geni@bk.ru.

Шренк Маркус, кандидат наук, профессор, Людвигсбургский педагогический университет.
Адрес: Reuteallee 46, 71634, Людвигсбург, Германия.
E-mail: international@ph-ludwigsburg.de.

Яньшин Петр Всеволодович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Самарского филиала Московского педагогического университета.
Адрес: Самара, ул. Маяковского, 12, к. 30.
E-mail: yapetr@yandex.ru.

Our Authors

Avdeychev Aleksandr Alekseyevich (Father Antip), Candidate of Medical Sciences, a Clergyman of Samara Eparchy, the Russian Orthodox Church, doctoral student of Department of General nd Social Psychology, Samara State Academy of Social Sciences and Humaities.
Address: 443099, Samara, M. Gorkiy Str., 65/67.
E-mail: avdeyaa@gmail.com.

Akimova Muza Nikolayevna, Candidate of Psychological Sciences, associate professor of Department of Developmental and Pedagogical Psycology, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities.
Address: 443099, Samara, M. Gorkiy Str., 65/67.
E-mail: akimovamuza@gmail.com.

Aniskin Vladimir Nikolayevich, Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Dean of Faculty of Mathematics, Physics and Computer Studies, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities.
Address: 443090, Samara, Antonov-Ovseyenko Str., 26.
E-mail: vnaniskin@gmail.com.

Bakshutova Yekaterina Valeryevna, associate professor of Department of General and Social Psycology, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities.
Address: 443099, Samara, M. Gorkiy Str., 65/67.
E-mail: bakshutova.ekat@pgsga.ru.

Borisov Aleksandr Yakovlevich, Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Head of Department of Physical Education, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities.
Address: 443090, Samara, Antonov-Ovseyenko Str., 26.
E-mail: borisov@pgsga.ru.

Bryksina Olga Fedorovna, Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Head of Department of ICT in Education, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities.
Address: 443090, Samara, Antonov-Ovseyenko Str., 26.
E-mail: bryksina@pgsga.ru.

Vinogradova Galina Aleksandrovna, Doctor of Psychological Sciences, professor of Department of Theoretical and Applied Psychology, Togliatti State University.
Address: 445020, Togliatti, Belorusskaya Str., 16v.
E-mail: vinograd.psy@yandex.ru.

Dichinskaya Lyudmila Yevgenyevna, Candidate of Psychological Sciences, associate professor of Department of Foreign Languages, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities.
Address: 443099, Samara, M. Gorkiy Str., 65/67.
E-mail: kaf_fl@pgsga.ru.

Zhdanova Lora Gennadyevna, Candidate of Psychological Sciences, associate professor of Department of Developmental and Pedagogical Psychology, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities.
Address: 443099, Samara, M. Gorkiy Str., 65/67.
E-mail: lora2903@mail.ru.

Zhukova Tatyana Anatolyevna, Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of Department of Foreign Languages, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities.
Address: 443099, Samara, M. Gorkiy Str., 65/67.
E-mail: tatianazhu@mail.ru.

Zabrodina Lyubov Aleksandrovna, Candidate of Psychological Sciences, associate professor of Department of Developmental and Pedagogical Psychology, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities.
Address: 443099, Samara, M. Gorkiy Str., 65/67.
E-mail: zabrodina09@mail.ru.

Kolesnikova Yekaterina Ivanovna, Candidate of Psychological Sciences, associate professor of Department of Social Sciences and Humanities, Samara State University of Architecture and Civil Engineering.
Address: 443001, Samara, Molodogvardeyaskaya Str., 194.
E-mail: KolesnikovaEI@yandex.ru.

Manakhova Nadezhda Mikhailovna, Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, 1st year master's student in the programme «Social Psychology», Samara State Academy of Social Sciences and Humanities.
Address: 443099, Samara, M. Gorkiy Str., 65/67.
E-mail: manakhova@pgsga.ru.

Nosachev Nikolay Nikolayevich, school psychologist, MBCI SCS № 86, Samara.
Address: 443109, Samara, Zubchaninov Road, 161a.
E-mail: nnosachev@yandex.ru.

Parfenova Tatyana Aleksandrovna, assistant professor of Department of Psychology and Social Pedagogics, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities.
Address: 443066, Samara, Pecherskaya Str., 149–19.
E-mail: parfenovasgpu@mail.ru.

Roshchupkina Yekaterina Igorevna, post-graduate student majoring in Pedagogical Psychology, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities.
Address: 443099, Samara, M. Gorkiy Str., 65/67.
E-mail: e-iros@ya.ru.

Samoylov Yevgeniy Andreyevich, Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor of Department of Physics and Teaching Methodology, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities.
Address: 443090, Samara, Antonov-Ovseyenko Str., 26.
E-mail: evge-samojlov@yandex.ru.

Semenova Natalya Nikolayevna, assistant professor of Department of ICT in Education, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities.
Address: 443099, Samara, M. Gorkiy Str., 65/67.
E-mail: semnatnic@pgsga.ru.

Syardina Mariya Viktorovna, 4th year student of the Faculty of Special Education, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities.
Address: 443090, Samara, Blukher 23a, Room 303.
E-mail: syardina.mv@gmail.com.

Khomutskaya Yekaterina Yuryevna, Candidate of Psychological Sciences, associate professor of Department of Speech Therapy, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities.
Address: 443001, Samara, Pushkin Str., 248.
E-mail: khomutskaya@pgsga.ru.

Chernyshova Yevgeniya Leonidovna, Candidate of Psychological Sciences, associate professor of Department of General and Social Psychology, Faculty of Psychology, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities.
Address: 443099, Samara, M. Gorkiy Str., 65/67.
E-mail: Chernyshova_geni@bk.ru.

Schrenk Markus, PhD, professor, Ludwigsburg Pedagogical University.
Address: Germany, Ludwigsburg, 71634, Reuteallee 46.
E-mail: international@ph-ludwigsburg.de.

Yanshin Pyotr Vsevolodovich, Doctor of Psychological Sciences, professor, Head of Department of General and Social Psychology, Moscow Pedagogical University (Samara branch).
Address: Samara, Mayakovskiy Str., 12–30.
E-mail: yapetr@yandex.ru.