

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СЕВАСТОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Психология. Педагогика.
Филология. Искусствоведение. Культурология**

Научный журнал

Том 2, № 4

2016

**СЕВАСТОПОЛЬ
2016**

«Гуманитарно-педагогическое образование» – научный журнал, в котором освещаются актуальные вопросы теории и практики психологии, педагогики, филологии, культурологии и искусствоведения. В статьях журнала публикуются результаты научных исследований по общей и прикладной психологии, педагогике, методике преподавания славянских и иностранных языков, технике перевода, культурологии и искусствоведению.

Материалы журнала предназначены для специалистов системы образования и преподавателей высших учебных заведений, аспирантов и студентов гуманитарно-педагогических вузов. Журнал выходит 4 раза в год. Издаётся с сентября 2015 г. Журнал зарегистрирован в Международном центре ISSN (ISSN 2413-1180), Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ПИ № ФС 77-64136 от 25.12.2015 г.), индексируется в библиографической базе данных научных публикаций российских учёных РИНЦ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

АВДЕЕВА Ирина Николаевна, канд. психол. наук, доцент (Севастополь) – главный редактор; БЕССАРАБОВА Елена Витальевна, канд. техн. наук (Севастополь); БУЛГАКОВ Александр Владимирович, д-р психол. наук, профессор (Москва) – редактор психол. рубрики; ВАСИЛЕНКО Ирина Юрьевна, канд. психол. наук, доцент (Севастополь) – редактор психол. рубрики; ГОЛОВКО Ольга Николаевна, д-р пед. наук, доцент – редактор пед. рубрики (Севастополь); ГУРА Лидия Михайловна, канд. пед. наук, доцент (Севастополь); ДЕМИР Бахар, д-р филол. наук, профессор (Эрзурум, Турция); КАРАЯНИ Александр Григорьевич, д-р психол. наук, профессор (Москва); КЛЕПИКОВА Татьяна Георгиевна, канд. пед. наук, доцент (Севастополь); КОЛЯДА Екатерина Михайловна, д-р искусствоведения, профессор (Санкт-Петербург); КРУПНОВ Александр Иванович, д-р психол. наук, профессор (Москва); МОРЯ Лилия Анатольевна, канд. филол. наук, доцент – редактор филол. рубрики (Севастополь); МОСКАЛЕНКО Ольга Александровна, канд. филол. наук, доцент (Севастополь); МУРОВАННАЯ Нонна Николаевна, канд. пед. наук, доцент (Севастополь); НОВИЧИХИНА Марина Евгеньевна, д-р филол. наук, профессор (Воронеж); ОЩЕПКОВ Алексей Романович, д-р филол. наук, профессор (Москва); ПОЧТОВЕНКО Наталья Константиновна – отв. секретарь (Севастополь); САМОЙЛЕНКО Наталья Борисовна, д-р пед. наук, доцент (Севастополь); САРАЕВА Надежда Михайловна, д-р психол. наук, профессор (Чита); СМIRНОВА Татьяна Васильевна, канд. искусствоведения, доцент – редактор рубрик по искусствоведению и культурологии (Севастополь); ТЯЛЛЕВА Ирина Алексеевна, канд. пед. наук, доцент – редактор филол. рубрики (Севастополь); ШТЕЦ Александр Александрович, д-р пед. наук, доцент (Севастополь); ХВОРОВА Людмила Евгеньевна, д-р филол. наук, профессор (Тамбов); ХРАБРОВА Валерия Евгеньевна, канд. пед. наук, доцент – редактор пед. рубрики (Севастополь).

EDITORIAL BOARD

AVDEEVA I.N., PhD (Psychology), Associate Professor – Chief Editor (Sevastopol); BESSARABOVA E.V., PhD (Technical Sciences) (Sevastopol); BULGAKOV A.V., Doctor of Science (Psychology), Professor – Editor of the Section of Psychology (Moscow); VASILENKO I.Yu., PhD (Psychology), Associate Professor – Editor of the Section of Psychology (Sevastopol); GOLOVKO O.N., Doctor of Science (Pedagogics), Associate Professor – Editor of the Section of Pedagogical Sciences (Sevastopol); GURA L.M., PhD (Pedagogics), Associate Professor (Sevastopol); DEMIR B., Doctor of Science (Philology), Professor (Erzurum, Turkey); KARAYANI A.G., Doctor of Science (Psychology), Professor (Moscow); KLEPIKOVA T.G., PhD (Pedagogics), Associate Professor (Sevastopol); KOLYADA E.M., Doctor of Science (Art), Professor (Saint Petersburg); KRUPNOV A.I., Doctor of Science (Psychology), Professor (Moscow); MORYA L.A., PhD (Philology), Associate Professor – Editor of the Section of Philology (Sevastopol); MOSKALENKO O.A., PhD (Philology), Associate Professor (Sevastopol); MUROVANAYAN N.N., PhD (Pedagogics), Associate Professor (Sevastopol); NOVICHIKHINA M.E., Doctor of Science (Psychology), Professor (Voronezh); OSHCHEPKOVA R., Doctor of Science (Philology), Professor (Moscow); POCHTOVENKO N.K. – Executive Secretary (Sevastopol); SAMOILENKO N.B., Doctor of Science (Pedagogics), Associate Professor (Sevastopol); SARAIEVA N.M., Doctor of Science (Psychology), Professor (Chita); SMIRNOVA T.V., PhD (Art), Associate Professor – Editor of the Art and Culture Section (Sevastopol); TYALLEVA I.A., PhD (Philology), Associate Professor – Editor of the Section of Philology (Sevastopol); SHTETS A.A., Doctor of Science (Pedagogics), Associate Professor (Sevastopol); KHVOROVA L.E., Doctor of Science (Philology), Professor (Tambov); KHRABROVA V.E., PhD (Pedagogics), Associate Professor – Editor of the Section of Pedagogical Sciences (Sevastopol).

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес издателя: ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60x84/8. Бумага офсетная. Гарнитура – Times New Roman. Усл. печ. л. – 10,75

Тираж – 55 экз. Бесплатно. Подписано в печать 15.12.2016 г.

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра

«Медиацентр» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес типографии: ул. Курчатова 7, Севастополь, 299015, Российская Федерация

© ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», 2016

© Авдеева И. Н., идея и концепция

Содержание

Психология

Григорьев П. Е., Васильева И. В. Педагогическая интуиция как социально-личностная компетенция	5
Кажарская О. Н. Мотивация подростков к деятельности будущих спасателей в системе дополнительного образования	11
Кондрашихина О. А. Проблема профессиональной направленности студентов-психологов в условиях реализации ФГОС ВО	17
Корепанов А. Л., Пономаренко И. Л., Тумко В. В., Сагуленко М. Н. Взаимосвязь вариабельности сердечного ритма и показателей теста Люшера у мальчиков-подростков	24
Медведева С. А., Вовк О. Н. Динамика развития учебной мотивации у младших школьников	32
Пономаренко И. Л., Кадышева Л. Б. Психологические факторы эмоционального выгорания у женщин в семейной жизни	39
Самойлов А. А. Просоциальные позиции личности как психологический фактор интегративных процессов в студенческой группе	46
Тищенко С. М. Психолого-педагогические условия воспитания ценностных отношений у студентов педагогических специальностей	54

Педагогика

Штец А. А. Проблематика современного развития методологии системно-деятельностного подхода в общем образовании	61
Шемигон Г. И. Диалоговое обучение в профессиональной подготовке современного педагога	67

Филология и лингвистика

Миронцева С. С. Использование электронных образовательных ресурсов в формировании иноязычной профессионально ориентированной компетенции студентов	74
--	----

Культурология

Козлов М. Н. Исторические корни культа Богородицы у восточных славян раннего Средневековья	80
--	----

Contents

Psychology

Grigoriev P.E., Vasilieva I.V. The Pedagogical Intuition as a Social and Personal Competence ...	5
Kazharskaya O.N. The Motivation of Adolescents to the Activity of Future Professional Lifeguards in the System of Supplementary Education	11
Kondrashikhina O.A. The Problem of Professional Orientation of Students-Psychologists in the Conditions Implementation Federal State Educational Standards of Higher Education	17
Korepanov A.L., Ponomarenko I.L., Tumko V.V., Sagulenko M.N. Interrelation of Variability of the Cardiac Rhythm and Indexes of the Luscher Color Test at Boys-Teens	24
Medvedeva S.A., Vovk O.N. The Development Dynamics of Primary Pupils' Educational Motivation	32
Ponomarenko I.L., Kadysheva L.B. Psychological Factors of Burnout of Women in Family Life ...	39
Samoylov A. Pro-Social Position of the Person as a Psychological Factor of Integrative Processes in the Student Group	46
Tishchenko S.M. Psychological and Pedagogical Conditions of Education of Valuable Attitudes in Students of Pedagogical Specialties	54

Pedagogy

Shtets A.A. Problematics of Modern Methodology Development of System-Active Approach in General Education	61
Shemigon G.I. Dialog Learning in the Professional Training of the Modern Teacher	67

Philology and Linguistics

Mirontseva S.S. Mirontseva S.S. The Use of Electronic Educational Resources in the Formation of Foreign Language Professionally Oriented Students' Competence	74
---	----

Culturology

Kozlov M.N. Historical Roots of Cult of Our Lady For Eastslavs of Early Middle Ages	80
---	----

Педагогическая интуиция как социально-личностная компетенция

Павел Евгеньевич Григорьев

*ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
пр. академика Вернадского 4, Симферополь, 295007, Республика Крым, Российская Федерация
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
ул. Семакова 10, Тюмень, 625000, Российская Федерация*

Инна Витальевна Васильева

*ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
ул. Семакова 10, Тюмень, 625000, Российская Федерация*

Статья поступила 9.11.2016

Аннотация. В статье показаны особенности реализации педагогической интуиции в социально-личностной компетенции в профессиональной деятельности педагогов на примере учителей общеобразовательных школ и воспитателей детских дошкольных образовательных учреждений. Интуиция как социально-личностная компетенция включена в межличностные отношения посредством вчувствования и наблюдения, а в области саморегуляции состояния и деятельности – посредством обращения к внутреннему голосу. Целенаправленно используя интуицию как профессионально важную компетенцию, педагоги не теряют критичность по отношению к происходящему, а получают дополнительные когнитивные ресурсы для оперативного принятия решений в ситуациях взаимодействия с детьми и родителями.

Ключевые слова: педагогическая интуиция, деятельность педагога, учителя школы, воспитатели детского сада, параметры интуиции.

Для цитирования: Григорьев, П. Е. Педагогическая интуиция как социально-личностная компетенция / П. Е. Григорьев, И. В. Васильева // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. 5–10.

Об авторах: П. Е. Григорьев, доктор биологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Медицинская физика и информатика» Физико-технического института КФУ, Медицинская академия имени С. И. Георгиевского ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского», бульвар Ленина 5/7, Симферополь, 295007, Российская Федерация, профессор кафедры «Общая и социальная психология» Института психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Проезд 9 мая 5, Тюмень, 625000, Российская Федерация, e-mail: grigorievpe@cfuv.ru; И. В. Васильева, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и социальная психология» Института психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Проезд 9 мая 5, Тюмень, 625000, Российская Федерация, e-mail: i.v.vasileva@utmn.ru.

Постановка проблемы. Образовательная деятельность по обучению и воспитанию детей и подростков предъявляет высокие требования к профессиональным компетенциям педагога. Включённость в систему «человек – человек» ориентирует на то, что помимо собственно предметных компетенций эффективный педагог должен обладать социально-личностными компетенциями, способствующими конструктивным способам установления и поддержания контакта, оказания влияния, вовлечения в детей в образовательную деятельность. Современная педагогическая ситуация может быть охарактеризована следующим образом: высокий уровень насыщенности задач (учебных, административных, воспитательных) и необходимость оперативного их

выполнения; динамичность и эмоциональная напряжённость коммуникативной ситуации педагогического взаимодействия вследствие плотности и насыщенности контактов с детьми, родителями, администрацией (социальные сети, мессенджеры, электронные дневники, видеонаблюдение дают возможность непрерывного соприсутствия всех субъектов образовательного процесса). Общая тенденция современного состояния педагогической практики – необходимость увеличения скорости принятия решений (зачастую в условиях дефицита времени и/или информации) без потери её эффективности в условиях повышенной ответственности за детей (прежде всего, за их безопасность) в течение всего рабочего дня педагога. В этой связи следует отметить,

что на примерах других видов профессиональной деятельности уже показано использование успешными специалистами для достижения результата не только рациональных способов мышления, но и интуиции как профессионально важного умения для принятия решений в ситуациях дефицита времени и информации, в том числе в условиях повышенной ответственности и риска [2; 3]. Традиционно в педагогике интуицию связывают с потенцией к творчеству, готовностью к реализации инновационных подходов в обучении и воспитании. Л.Н. Куликова [7] полагает интуицию существенным признаком профессиональной зрелости педагога, связывая интуицию с доверием к внутреннему голосу. С.А. Гильманов [5], связывая интуицию с педагогическим опытом и творчеством, указывает, что в качестве её основы выступает образно-эмоциональная модель профессиональной деятельности. Эта модель состоит в эмоциональном отображении связей предметов и целей педагогической деятельности в совокупности нейрофизиологического, психологического и социокультурного контекста. «Интуитивные способы педагогического мышления необходимы педагогу, так как позволяют быстро принять решение с учётом предвидения дальнейшего развития педагогической ситуации. Интуиция также позволяет увидеть задачу в целом, преодолеть ограниченность известных подходов к решению и выйти за рамки привычных, одобряемых логикой представлений» [9, с. 225]. Основные сферы, в которых педагоги обращаются к интуиции, – это поиск способов эффективного изложения материала в соответствии с особенностями учащегося, поиск наиболее адекватной мотивации для успешного обучения и воспитания, решение остро возникающих коммуникативных затруднений. Педагогическая интуиция может выступать и фактором, профилирующим возникновение и развитие эмоционального выгорания, поскольку даёт возможность использования более широкого спектра способов решения затруднений в профессиональной деятельности, нежели сугубо рациональные [1; 4; 6]. «Использование интуитивного подхода открывает ещё одну область, в которой педагог может найти многие ответы на вопросы по решению проблем повышения эффективности образовательного процесса, личностного развития и профессионального роста, основным элементом которого является интуиция. Для того, чтобы способствовать профессиональному росту педагога, необходимо в системе профессионального обучения и повышения квалификации работников образования уделять внимание развитию интуиции» [10, с. 434]. Поэтому исследование структуры интуиции у педагогов,

в том числе с использованием нового психодиагностического инструментария, представляется весьма актуальным.

Цель статьи – оценка особенностей интуиции у педагогов детских садов и общеобразовательных школ.

Методика. Для оценки особенностей интуиции были использованы два опросника: опросник интуитивности Е.А. Наumenko и опросник представлений о собственной интуиции П.Е. Григорьева, И.В. Васильевой.

Опросник Е.А. Наumenko состоит из двух содержательных шкал: интуитивности и гипнабельности (внушаемости), рассматриваемых автором опросника как свойства личности. В работе [8] показано, что высокоинтуитивная личность характеризуется высокими показателями как интуитивности, так и гипнабельности. Интуитивность понимается как характеристика уровня актуализации неосознаваемых знаний, перевод их в осознаваемый вид. Гипнабельность, прямо связанная с интуитивностью, в авторских представлениях выступает как внушаемость, подверженность влиянию малоосознаваемой информации, некоторой не критичности при принятии решений. Опросник П.Е. Григорьева, И.В. Васильевой состоит из двадцати содержательных шкал, пять из которых основные и пятнадцать дополнительные. В основных шкалах отображаются такие показатели, как сила, точность в интуиции, временная направленность и интенциональность интуиции. В дополнительных – направленность на прошлое, настоящее, будущее; позитивное или негативное эмоциональное состояние как фактор интуиции; активация интуиции в обыденных или экстремальных, трудных ситуациях; самосубъектные и межличностные отношения как фактор интуиции; визуальная, аудиальная и кинестетическая модальности интуиции; изменённые состояния сознания и уравновешенность как факторы интуиции. Конструкты нашего опросника подобраны таким образом, что отражают включённость интуиции в разные формы активности субъекта, прежде всего целенаправленной (деятельности, поведения, общения), при этом в различных структурно-функциональных аспектах. Фактически наш опросник ориентирован на представления респондента об особенностях интуиции в структуре деятельности и поведении, в социально, личностно и биологически значимых ситуациях.

Результаты. Характеристика выборки. Было обследовано 75 воспитателей дошкольных образовательных учреждений и 35 учителей общеобразовательных школ. Из школьных учителей – 9 мужчин, 26 женщин, среди воспитателей детских садов – все женщины. В данном исследовании освещаются

результаты обработки данных с помощью факторного анализа (метод главных компонент, критерий включения факторов – собственные значения превышают единицу, вращение факторов методом «варимакс нормализованный», критерий рассмотрения переменной в факторе – показатель детерминации от 0,4, то есть коэффициент корреляции по модулю выше 0,63, выделены полужирным в таблице 1) и кластерного анализа (стандартизация данных по переменным в z-шкалу, метод древовидной кластеризации, рисунок 1), с целью выявления структуры данных по опросникам у выборки педагогов, с учётом возможных различий в конструктах. Факторный анализ показал, что выявленные 5 факторов объясняют 80% вариативности показателей, что является качественным результатом.

Первый фактор интуитивности педагогов связан с высокой общей интуитивностью (по опроснику Е.А. Науменко), позитивным состоянием, наличием запускающей проблемной ситуации (как трудной,

так и обыденной и той, что касается профессиональной деятельности) – по опроснику П.Е. Григорьева, И.В. Васильевой. Особенно важно, что интуиция в профессиональной деятельности и позитивное состояние в данном факторе коррелируют друг с другом и входят в фактор с наибольшими весами, то есть для успешного проявления интуиции в ситуациях профессиональной деятельности педагогам следует иметь позитивное эмоциональное и физическое состояние. По опроснику Е.А. Науменко показатели интуитивности и гипнабельности коррелируют друг с другом в факторах с первого по четвёртый, что говорит об их родстве. Однако по второму фактору (наиболее весомому в статистическом отношении) гипнабельность и интуитивность, прямо коррелируя друг с другом, обратно коррелируют с показателями основных шкал нашего опросника, что может свидетельствовать, прежде всего, о различии в конструктах в соответствующих опросниках. То есть чем менее человек

Таблица 1 – Результаты факторного анализа показателей опросников по данным выборки педагогов

Показатель опросников	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5
интуитивность	0,66	–0,57	0,10	–0,07	–0,09
гипнабельность	0,15	–0,64	0,37	–0,05	0,25
сила интуиции	0,02	0,89	–0,09	0,37	0,10
точность интуиции, уверенность в интуиции	0,02	0,94	–0,09	–0,01	0,23
произвольность интуиции	0,19	0,89	0,28	–0,02	0,00
интенциональность интуиции	–0,12	0,94	–0,01	–0,16	0,01
временная направленность интуиции	–0,04	0,95	–0,07	–0,00	0,04
позитивное эмоциональное/физическое состояние как фактор интуиции	0,85	–0,15	0,02	0,20	0,11
негативное эмоциональное/физическое состояние как фактор интуиции	–0,61	0,03	0,53	0,11	0,33
активация интуиции в экстремальных и трудных ситуациях	0,81	0,20	0,14	0,09	0,25
активация интуиции в повседневной жизни	0,80	–0,04	0,02	0,17	0,28
самосубъектные отношения в структуре интуиции	0,15	0,32	–0,12	0,03	0,75
межличностные отношения в структуре интуиции	0,16	0,13	0,21	0,92	0,07
аудиальная модальность интуиции	0,29	–0,12	0,24	0,07	0,71
визуальная модальность интуиции	0,39	–0,20	0,77	0,12	–0,17
кинестетическая модальность интуиции	0,02	0,22	0,80	–0,03	0,20
измененные состояния сознания как фактор интуиции	0,05	–0,35	0,55	0,32	0,02
уравновешенность как условие функционирования интуиции	0,57	–0,45	0,30	0,07	0,38
направленность интуиции на прошлое	–0,15	–0,14	0,67	0,45	–0,16
направленность интуиции на настоящее	0,24	0,02	0,16	0,91	0,07
направленность интуиции на будущее	0,50	–0,01	0,62	0,28	0,32
интуиция в профессиональной деятельности	0,86	0,13	0,09	0,06	0,05
<i>Доля объясненной дисперсии по факторам</i>	<i>0,21</i>	<i>0,26</i>	<i>0,14</i>	<i>0,11</i>	<i>0,08</i>

гипнабелен, тем его общие основные показатели интуиции как особого вида активности (сила, точность, уверенность, интенциональность) выше. Третий фактор описывает наиболее часто используемые модальности получения интуитивной информации: у педагогов – кинестетическая и визуальная; то есть, чтобы принять интуитивное решение, педагогу нужно вчувствоваться и понаблюдать. Это согласуется с таким профессионально важным качеством педагога, как эмпатия. Четвёртый фактор указывает на то, что наиболее значимой областью использования интуитивных решений оказываются межличностные отношения, в данном случае – в системе педагогического взаимодействия учитель – ученик – родители – администрация применительно к актуальным задачам деятельности. Пятый фактор фактически указывает на способ саморегуляции при принятии интуитивных решений, педагоги склонны прислушиваться к своему внутреннему голосу.

По результатам кластерного анализа (рисунок 1) отчётливо выделяется три кластера в структуре дендрограммы.

В нижний кластер вошли все основные шкалы нашего опросника. Комбинация переменных в среднем кластере указывает на то, что интуитивные решения принимаются применительно к взаимодей-

ствием с другими людьми в относительно неблагоприятном эмоциональном состоянии посредством вчувствования и наблюдения. Верхний кластер описывает интуитивные процессы в саморегуляции за счёт уравновешенности, позитивного эмоционального состояния как в трудных, так и в повседневных ситуациях профессиональной деятельности. Особо следует отметить, что в верхний кластер отдельным мини-кластером вошли интуитивность и гипнабельность опросника Е.А. Науменко, и к ним ближе всего примыкают аудиальная модальность интуиции и уравновешенность как условие функционирования интуиции по нашему опроснику. Это свидетельствует о конструктивной независимости этих двух опросников, а также о том, что опросник Науменко лучше всего описывает интуицию педагогов, сопряжённую с уравновешенным состоянием и аудиальной модальностью, традиционно отсылающим нас к подсказкам внутреннего голоса наряду с речевой функцией.

Выводы. В целом по группе педагогов необходимо отметить, что интуиция как социально-личностная компетенция включена в межличностные отношения посредством вчувствования и наблюдения, а в области саморегуляции состояния и деятельности – посредством обращения к внутреннему голосу.

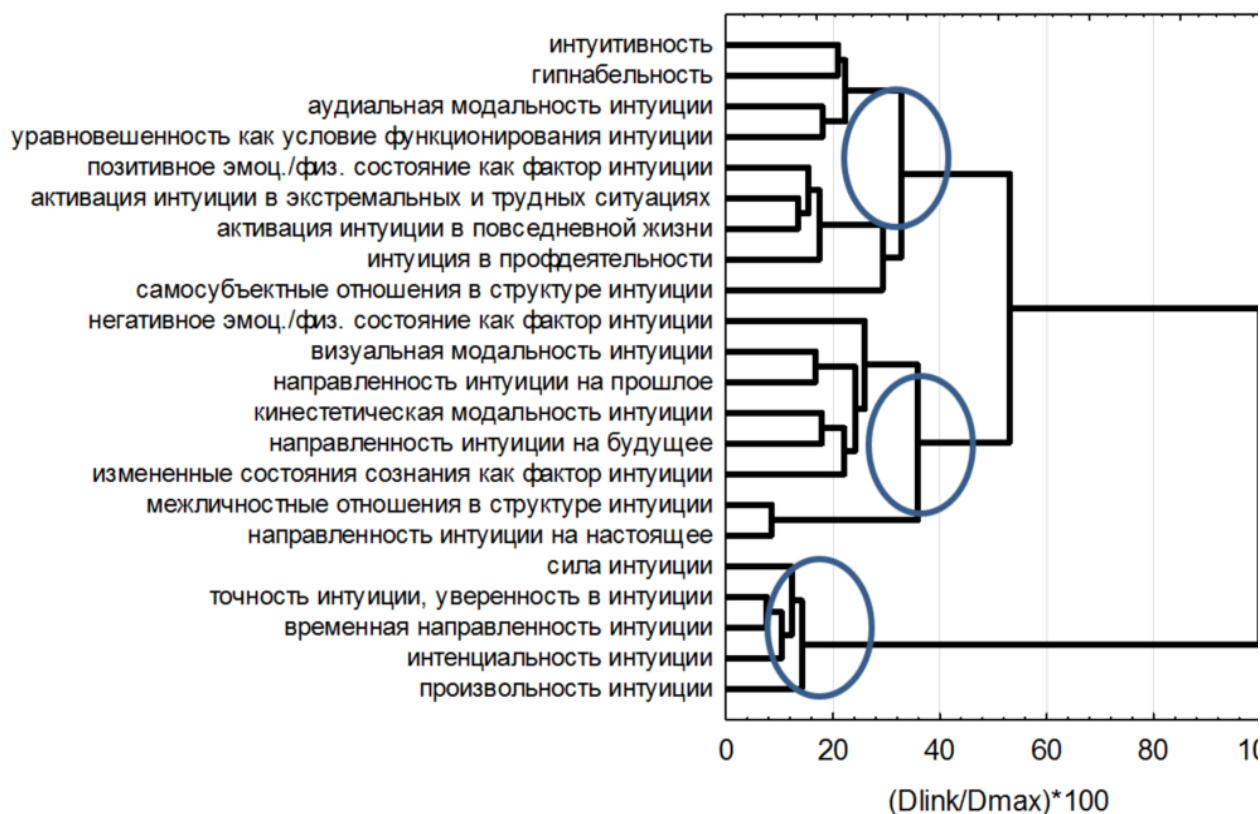


Рисунок 1 – Результаты классификации переменных – показателей опросников у педагогов – с помощью кластерного анализа

Целенаправленно используя интуицию как профессионально важную компетенцию, педагоги не теряют критичность по отношению к происходящему, а получают дополнительные когнитивные ресурсы для оперативного принятия решений в ситуациях

взаимодействия с детьми и родителями. Интуиция является необходимой частью педагогического творчества, поэтому обращение к ней значимо в системе профессионального обучения и повышения квалификации.

Список литературы

1. Барбитова, А. Д. Интуитивный подход в педагогической деятельности / А. Д. Барбитова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2010. – № 7. – С. 165.
2. Васильева, И. В. Интуитивность как фактор эффективной деятельности следователя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Васильева Инна Витальевна. – Санкт-Петербург, 2006.
3. Васильева, И. В. Интуиционные механизмы в структуре саморегуляции в экстремальных ситуациях у представителей опасных профессий : монография / И. В. Васильева. – Тюмень : Печатник, 2010.
4. Выготский, Л. С. Психика, сознание, бессознательное // Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М., Педагогика, 1982. – Т. 1. – 488 с.
5. Гильманов, С. А. Интуиция педагога / С. А. Гильманов. – Тюмень, 1992.
6. Дегтярев, С. Н. Креативность и интуиция в аспекте развивающего обучения / С. Н. Дегтярев // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 5. – С. 125–129.
7. Куликова, Л. Н. Овладение педагогическим искусством в ходе профессиональной деятельности учителя / Л. Н. Куликова // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 3. – С. 29–47.
8. Науменко, Е. А. Интуиционные основы эффективной деятельности следователей : монография / Е. А. Науменко, И. В. Васильева. – Тюмень : Издательство ТюмГУ, 2008.
9. Подгорных, Е. М. К вопросу о соотношении интеллектуальной и интуитивной активности будущих педагогов / Е. М. Подгорных // Вестник ОГУ. – 2012. – № 2 (138). – С. 222–225.
10. Пономарёв, Я. А. Психология творчества: школа Я. А. Пономарева / Я. А. Пономарёв ; под ред. Д. В. Ушакова. – М., 2006. – 624 с.

The Pedagogical Intuition as a Social and Personal Competence

P.E. Grigoriev

V.I. Vernadsky Crimean Federal University

4 Vernadskogo Avenue, Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation

Tyumen State University

10 Semakova Str., Tyumen, 625000, Russian Federation

I.V. Vasilieva

Tyumen State University, 10 Semakova Str., Tyumen, 625000, Russian Federation

Received 9.11.2016

Abstract. The article shows the features of the implementation of pedagogical intuition in a social and personal competence in professional work of teachers on an example of teachers of secondary schools and teachers of preschool educational institutions. Intuition as a social and personal competence is included in the interpersonal relationships through empathy and observation, and self-regulation in the field of status and activity – by referring to the inner voice. Purposefully using intuition as an important professional competence, teachers do not lose criticality in relation to what is happening, but receive additional cognitive resources for rapid decision-making in situations of interaction with children and parents.

Keywords: pedagogical intuition, activities of teachers, school teachers, kindergarten teachers, intuition parameters.

For citation: Grigoriev P.E., Vasilieva I.V. The Pedagogical Intuition as a Social and Personal Competence. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 4, pp. 5–10 (in Russ.).

About authors: P.E. Grigoriev, Doctor of Science (Biology), Assistant Professor, Head of the Department “Medical Physics and Informatics” Department of Physical and Technical Institute, Medical Academy named by S.I. Georgiyevskiy, V.I. Vernadsky Crimean Federal University, 5/7 Lenin Boulevard, Simferopol, 295006, Russian Federation, Professor of the Department “General and Social Psychology”, Institute of General and Social Psychology, Tyumen State University, 5 Proezd 9 May, Tyumen, 625000, Russian Federation, e-mail: grigorievpe@cfuv.ru; I.V. Vasilieva, PhD (Psychology), Assistant Professor, Assistant Professor of the Department “General and Social Psychology”, Institute of General and Social Psychology, Tyumen State University, 5 Proezd 9 May, Tyumen, 625000, Russian Federation, e-mail: i.v.vasileva@utmn.ru.

References

1. Barbitova A.D. Intuitive approach in pedagogical activity. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universitet*, 2010, no. 7, pp. 165 (in Russ.).
2. Vasilieva I.V. *Intuitivnost' kak faktor effektivnoi deyatel'nosti sledovatelya* [Intuitive as a Factor of Effective Activity of the Inspector]. St. Petersburg, 2006.
3. Vasilieva I.V. *Intuitsionnye mekhanizmy v strukture samoregulyatsii v ekstremal'nykh situatsiyakh u predstavitelei opasnykh professii* [Intuitsionnye Mechanisms in the Structure of Self-Control in Extreme Situations, the Representatives of Dangerous Professions]. Tyumen, The Printer Publ., 2010.
4. Vygotsky L.S. *Sobranie sochinenii. T. I: Psikhika, soznanie, bessoznatel'noe* [Works, Vol. 1: Mind, Consciousness, Unconsciousness]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982. 488 p.
5. Gilmanov S.A. *Intuitsiya pedagoga* [Intuition Teacher]. Tyumen, 1992.
6. Degtyarev S.N. Creativity and Intuition in the Aspect of Developmental Education. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*, 2013, no. 5, pp. 125–129 (in Russ.).
7. Kulikova L.N. Mastering the Art of Teaching in the Course of Professional Work of the Teacher. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*, 2005, no. 3, pp. 29–47 (in Russ.).
8. Naumenko E.A., Vasilieva I.V. *Intuitsionnye osnovy effektivnoi deyatel'nosti sledovatelei* [Intuitsionnye Foundations of Effective Activity of Investigators]. Tyumen, TumGU Publ., 2008.
9. Podgornyykh E.M. On the Question of the Relationship Between the Intellectual and the Intuitive Activity of the Future Teachers. *Vestnik OGU*, 2012, no. 2 (138), pp. 222–225.
10. Ponomarev Y.A. *Psikhologiya tvorchestva: shkola Ya.A. Ponomareva* [Psychology of Creativity: School Y.A. Ponomarev]. Moscow, 2006.

Мотивация подростков к деятельности будущих спасателей в системе дополнительного образования

Ольга Николаевна Кажарская

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 9.10.10.2016; после доработки 20.11.2016

Аннотация. В статье проанализированы основные теоретические подходы к проблеме мотивации подростка. Экспериментально изучены особенности проявления внутренней (процессуально-содержательной) и внешней (экстринсивной) мотивации у юных огнеборцев внешкольного объединения «Школа безопасности».

Ключевые слова: подростковый возраст, мотивация подростка, значимые потребности, дополнительное образование.

Для цитирования: Кажарская, О. Н. Мотивация подростков к деятельности будущих спасателей в системе дополнительного образования / О. Н. Кажарская // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. 11–16.

Об авторе: О. Н. Кажарская, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: sevkon@mail.ru.

Постановка проблемы. Переход в новое российское пространство г. Севастополя и Севастопольского региона дал новые возможности для подростков в реализации себя как личности.

На базе Севастопольского центра туризма, краеведения, спорта и экскурсий (в селе Орлиное) для подростков – будущих спасателей была организована «Школа безопасности» (руководитель П.Б. Складов) с уклоном в пожарно-прикладной спорт.

Мотивация к спортивной, трудовой, социально-общественной, будущей профессиональной деятельности как дополнительное образование подростка в науке изучена недостаточно полно и имеет важное теоретическое и прикладное значение в психологии.

Целью статьи является изучение особенностей мотивации подростков – будущих спасателей внешкольного объединения «Школа безопасности».

Точка зрения на подростковый возраст, существующая в научном мире, представляет собой некий синтез подходов (биологии, психоанализа, психосоциальных и социально-когнитивной культур), раскрывающий природу поведенческой активности и мотивации ребёнка.

Если рассматривать подростка строго с биологических позиций, то данный период физического и полового созревания характеризуется происходя-

щими важными изменениями, вызванными процессами роста. Главными источниками всех существующих изменений и активности с точки зрения психологии поведения подростка являются биологические факторы.

Стенли Холл, «отец психологии подростков», считал, что «онтогенез повторяет филогенез». Холл применил эту идею при изучении человеческого поведения, в особенности подросткового возраста. Согласно его теории, подростковый период – это «буря и натиск». Он полагал, что подростки находятся на «эмоциональных качелях», романтика одного момента может переходить в депрессию, апатичность может легко переходить в экспрессивность и т.п. [4, с. 69]. На данной позиции со своими интерпретациями стояли его последователи – Арнольд Гезелл, Зигмунд Фрейд и Анна Фрейд.

Эрик Эриксон модифицировал созданную теорию психосексуального развития, применив открытия современной социальной психологии и антропологии. По его мнению, подростковый период становится сроком исследования и «примерки» социальных ролей, чтобы достичь идентичности, взрослый ребёнок должен приложить усилия и оценить свои слабые и сильные стороны, научиться использовать их для ясного представления о себе.

Данные идеи были продолжены Робертом Селманом в его теории социального познания. Автор определил подростковый возраст как стадию «углублённой и общественной точки зрения», обеспечивающую подростку понимание чужих мотивов, поступков, мыслей и чувств, ценностей и установок [2].

Лев Выготский считал, что формирование личности подростка определяется когнитивными механизмами познания через собственные достижения и исследования. По его мнению, активность детей проявляется тогда, когда они взаимодействуют с более развитым партнёром и в результате решения сложной задачи [1].

Альберт Бандура применил социальную теорию научения к исследованию мотивации и поведения детей подросткового возраста. Бандура считал, что дети научаются путём наблюдений за поведением взрослых, они подражают моделям поведения, взятым из социального окружения. В качестве лиц, оказывающих на подростка значительное влияние, упоминаются родители, братья и сёстры и другие взрослые [3].

Наибольший интерес для определения подростковой активности представляет теория оперантного обусловливания Скиннера и викарного подкрепления Бандуры, подчёркивающая роль подкрепления (вознаграждения). Викарное подкрепление – это положительные или отрицательные последствия чужих поступков, наблюдаемое индивидом. Согласно исследованиям Бандуры, самоподкрепление так же эффективно влияет на поведение индивида, как внешнее. Однажды выполненное желательное поведение (например, попадание мячом в баскетбольную корзину) приобретает положительную ценность, и тогда подросток начинает подкреплять себя сам, получая удовольствие при воспроизведении желательных форм поведения. Подростки, которые ставят перед собой разумные цели и достигают этих целей, ощущают гордость и внутренне удовлетворение за собственные достижения [3].

Роберт Хэвигхерст в своей книге «Задачи развития и образования» выделяет задачи развития в подростковом возрасте: это «подготовка к трудовой жизни, которая могла бы обеспечить экономическую независимость», «появление желания нести социальную ответственность и развитие соответствующего поведения», «обретение системы ценностей и этических принципов, которыми можно руководствоваться в жизни, т.е. формирование собственной идеологии» и т.п. Положительное решение данных задач порождает у подростка систему значимых потребностей и является основой социаль-

ной активности в обществе [4, с. 92].

Современные исследования мотивации дополнительного образования детей подросткового возраста рассматривались в работах следующих учёных: С.Г. Антонова (общедидактические и методологические основы подготовки начинающих спортсменов к выбору специализации в спортивном единоростве), И.И. Бойко (мотивация достижения у подростков-спортсменов и её развитие в процессе проведения коррекционно-тренинговых занятий), Т.А. Турбиной (культурно-досуговая деятельность как средство развития социальной активности современных подростков), В.А. Грековой (особенности формирования познавательной мотивации старшеклассников в условиях соревновательной деятельности), Н.В. Глазыриной (формирование интеллектуального и мотивационного компонентов физкультурно-спортивной деятельности у учащихся 5–9 классов), В.В. Ястребова (ситуация успеха как средство формирования мотивации достижения у подростков); В.С. Матвеева (формирование мотивации подростков к физкультурно-спортивной деятельности с использованием интерактивной связи) и др.

Для определения особенностей проявления внутренней (процессуально-содержательной) и внешней (экстринсивной) мотивации подростков к деятельности спасателей был разработан методический комплекс. В него вошли следующие методики: мотивация к успеху, к избеганию неудач (Т. Элсер), опросник МАС (стремления (мотивации) человека к достижению цели, стремления к соперничеству, стремления к социальному престижу) (М. Кубышкина), анкета «Изучение мотивации и волевых свойств личности у подростков – будущих спасателей» (авторская разработка).

Интерпретация полученных данных в ходе эмпирического исследования осуществлялась в соответствии с порядком описанных методик, выборка составила 17 человек.

Результаты по методике «Мотивация к успеху» (Т. Элсер) представлены в таблице 1.

Десять подростков имеют по мотивации к успеху высокие результаты (высокий уровень – 47,0% и слишком высокий уровень – 11,7%). Данная группа детей в своей деятельности руководствуется мотивами, направленными на достижение поставленной цели, они оптимистичны, верят в победу и успех. Такой ребёнок может адекватно оценивать свои положительные и отрицательные свойства личности, правильно реагировать на неудачи.

Подростки, проявившие средний уровень мотивации к успеху (35,2%), часто действуют ситуативно, иногда под влиянием внутренней, иногда под

Таблица 1 – Распределение испытуемых по уровням проявления мотивации к успеху

Показатель	Количество испытуемых, %			
Мотивация к успеху	Уровни проявления			
	низкий	средний	высокий	слишком высокий
	5,9	35,2	47,0	11,7

влиянием внешней мотивации. Дети с низкой мотивацией к успеху (5,9%) пессимистичны, склонны сомневаться в своих силах, неуверенны и тревожны.

В подростковом возрасте дети часто берутся выполнять сложную деятельность, чтобы самоутвердиться в группе сверстников. Следующая методика была направлена на изучение мотивации к избеганию неудач. Обобщённые результаты представлены на рисунке 1.

Полученные результаты свидетельствуют, что 58,9% подростков – будущих спасателей имеют низкий уровень мотивации к избеганию неудач. Обучаясь в «Школе безопасности», данные подростки руководствуются процессуально-содержательными мотивами, которые детерминируют уверенное поведение.

На высоком уровне по данному показателю находятся 23,5% подростков. Учащийся, считающий причиной своих неудач неблагоприятные внешние обстоятельства, как правило, развивает в себе беспомощность, которая является причиной отказа от активности и, как следствие, потери интереса к той деятельности, в которой такое чувство возникает. Если юный огнеборец считает, что неудачи возникают по вине его самого и исправлению не подлежат, то такая позиция становится причиной снижения самооценки, подрывает готовность к активному поиску. Данным детям свойственно защитное поведение, они нуждаются в поддержке со стороны взрослых и сверстников.

Следующей задачей исследования было определение стремлений (мотивации) подростков к достижению цели, стремления к соперничеству, стремления к социальному престижу. Обобщённые результаты представлены в таблице 2.

При анализе данных по шкале «стремление к

социальному престижу» было выяснено, что на высоком уровне по данному показателю находятся 12 детей, что составляет 70,5% от всей группы испытуемых. Рассматривая данную мотивацию как относящуюся к внешней группе мотивов, мы должны заметить, что подросток данные стремления воспринимает несколько иначе, чем взрослый человек, чаще как возможность «прикоснуться к миру взрослого», самоутвердиться, повзрослеть. С такими ребятами следует вести разъяснительную работу, формируя положительные мотивы, связанные с самой деятельностью.

Обобщая результаты по шкале «стремление к соперничеству», мы отметили, что шесть подростков (35,3%) находятся на высоком уровне по данному показателю, 64,7% (11 подростков) на среднем. Испытуемые, стремящиеся к соперничеству, соглашались с такими утверждениями, как: «Трудности и препятствия меня подстёгивают и заставляют действовать», «Меня радует возможность много и интенсивно работать», «Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе», «Когда я работаю, это выглядит так, как будто я всё ставлю на карту». Данные позиции можно расценивать как желание подростков быть активными в выбранной ими социально-полезной деятельности, совершенствоваться и развиваться.

Анализируя данные по шкале «стремление к достижению цели», следует отметить, что 16 подростков (94,1%) характеризуются как целеустремлённые. Они утвердительно ответили на следующие формулировки: «Я доволен собой, когда мне удаётся продемонстрировать другим свои сильные качества или выйти победителем из ситуации», «Мне важно, чтобы мои результаты были лучше, чем у других», «Я готов работать на пределе своих сил, чтобы опе-

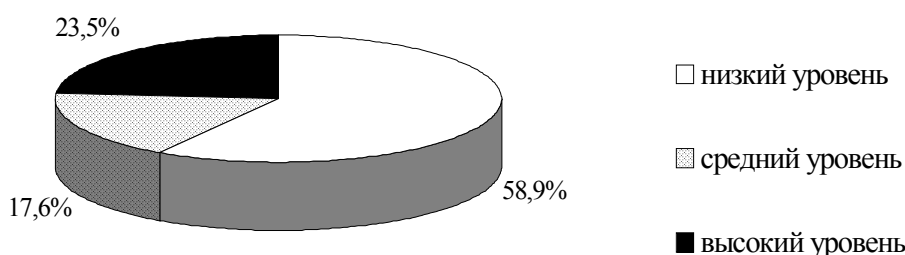


Рисунок 1 – Распределение испытуемых по уровням проявления мотивации к избеганию неудач

Таблица 2 – Распределение испытуемых по уровням выраженности разных видов мотивации (методика МАС, М. Кубышкина)

№ шкалы	Виды мотивации	Количество испытуемых, %		
		Уровни проявления		
		низкий	средний	высокий
1	Стремление к социальному престижу	11,8	17,7	70,5
2	Стремление к соперничеству	0,0	64,7	35,3
3	Стремление к достижению цели	5,9	0,0	94,1

редить конкурента», «Успех других меня активизирует и подстёгивает лучше и быстрее всего». Рассматривая деятельность юных спасателей-огнеборцев как спортивную деятельность, где от активности каждого зависит конечный результат, можем утверждать, что данная мотивация является процессуально-содержательной.

Далее анализ результатов осуществлялся по анкете «Изучение мотивации и волевых свойств личности у подростков – будущих спасателей». Ребятам предлагалось проранжировать предложенные мотивы по степени значимости их в деятельности юных спасателей-огнеборцев. Ответы обобщались по группам мотивации: к социальному престижу и

одобрению, к спортивно-профессиональной деятельности, самореализации себя как личности (таблица 3).

Анализируя анкетные данные, можем констатировать, что большая группа подростков руководствуется *внутренней (процессуально-содержательной) мотивацией*: интерес к спорту – 70,5%, потребность в активной двигательной деятельности – 50,9%, желание помогать людям – 47,0%; расширение круга общения, возможность общаться с друзьями по команде – 29,4%.

Внешняя (экстрисивная) мотивация проявляется лишь у небольшой группы подростков: 3 подростка (17,6%) руководствуются мотивом стать из-

Таблица 3 – Обобщённые данные по анкете «Изучение мотивации и волевых свойств личности у подростков – будущих спасателей»

№ во-проса	Внешняя (экстрисивная) мотивация		
I	Мотивация социального престижа и одобрения	Кол-во чел., поставивших данный мотив на 1, 2 или 3 место	Обобщённые данные, %
3	Желание стать известным человеком	3	17,6
4	По желанию родителей и учителей	3	17,6
9	Возможность ездить на соревнования, носить красивую форму	0	0,0
11	Стремление заполнить свой досуг	2	11,7
12	Желание добиться уважения близких	2	11,7
II	Внутренняя (процессуально-содержательная) мотивация		
1	Интерес к спорту	12	70,5
2	Потребность к активной двигательной деятельности	9	50,9
5	Желание помогать людям	8	47,0
6	Потребность в укреплении здоровья	2	11,7
8	Расширение круга общения, возможности общения с друзьями по команде	5	29,4
10	Стремление достигнуть высоких результатов в избранной деятельности	3	17,6
13	Желание использовать полученные знания, умения и навыки в сложных жизненных ситуациях	6	35,2
14	Желание подготовиться к будущей профессии	6	35,2

вестным человеком, занимаются в школе по желанию родителей и учителей, стремятся заполнить свой досуг – двое учащихся. Для профилактики данных негативных установок в мотивации педагогам следует расширять интерес к данной социально значимой деятельности.

Вторая часть анкеты была направлена на изучение мнения подростков относительно проявления волевых качеств личности при выполнении сложных заданий. В активной деятельности спасателей 17 юных огнеборцев отметили важным для себя и других ребят «Школы безопасности» проявление целеустремлённости, смелости, настойчивости, находчивости, выполнение правил. Дополнительно подростки указали на то, что для реализации себя как будущего спасателя важна поддержка коллектива и педагога-наставника.

Выводы.

1. *Мотивация* – это совокупность побуждающих факторов, которые вызывают активность личности и определяют направленность её деятельности. В психологии выделяют внутреннюю (процессуально-содержательную) и внешнюю (экстринсивную) мотивацию. Внутренняя мотивация детерминирует активное социально значимое поведение и волевые качества личности. Внешняя мотивация обуславливается получением престижа в обществе, личного удовольствия и материальных благ.
2. Первостепенными задачами для социально активных подростков являются: определение социальной идеологии, учитывающей общественные ценности; осмысление данных ценностей, моральных норм и идеалов общества, подготовка к профессиональной деятельности и т.п.

3. Развитие внутренней мотивации подростков в рамках спортивной, спортивно-досуговой деятельности описано в работах С.Г. Антонова, И.И. Бойко, В.А. Грековой, Т.И. Зернова, Л.И. Лоскутовой, Е.В. Кузьмина, А.Е. Панкратов, Т.А. Турбина, В.В. Ястребова и других.
4. В результате эмпирического исследования, направленного на изучение особенностей проявления внутренней (процессуально-содержательной) и внешней (экстринсивной) мотивации подростков к деятельности спасателей, было выяснено, что мотивация к деятельности юных спасателей у подростков в большей степени определяется внутренними социально значимыми мотивами: интересом к спорту, потребностью в активной двигательной деятельности, желанием помогать людям, расширением круга общения, желанием общаться с друзьями по команде. Для реализации сложных видов деятельности подросткам в «Школе безопасности» помогают такие волевые качества личности, как целеустремлённость, смелость, настойчивость, находчивость, волевая регуляция. Дополнительно определено, что большая группа подростков (75%) указала на существенную роль наставника и поддержку коллектива в данной учебно-спортивной деятельности.

У трёх учащихся в той или иной степени отмечено проявление внешней мотивации: социальный престиж, стремление заполнить свой досуг, желание родителей. Коррекционно-профилактическая работа, направленная на развитие внутренней мотивации у подростков – будущих спасателей данной группы является следующей задачей в данном направлении научной работы.

Список литературы

1. Выготский, Л. С. Психология развития / Л. С. Выготский. – М. : Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с.
2. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2002. – 992 с.
3. Лишин, О. В. Понятие «направленность личности» в отечественной и мировой психологии / О. В. Лишин // Мир психологии. – № 2 (54). – 2008. – С. 175 – 185.
4. Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс, К. Долджин. – 12-е изд. – СПб. : Питер, 2010. – 816 с.

The Motivation of Adolescents to the Activity of Future Professional Lifeguards in the System of Supplementary Education

O.N. Kazharskaya

Sevastopol State University
33 University St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 9.10.2016; received in final form 20.11.2016

Abstract. The fundamental theoretical approaches of home and occidental authors to the problem of adolescent's motivation have been analyzed in the paper (Stanley Hall, Arnold Gesell, Sigmund Freud, Erik Erikson, Albert Bandura, Lev Vygotsky, and other). The modern studies of adolescents' internal motivation development in the aspect of sports and leisure activities have been considered (S.G. Antonov, I.I. Boyko, V.A. Grekova, T.I. Zernov, L.I. Loskutova, U.V. Kuzmin, A.U. Pankratov, T.A. Turbin, V.V. Yastrebov, and other). The displays of internal (process-semantic) and external (extensive) motivation in the system of further education are studied empirically. It has been found out that the adolescents' motivation to the activity of rescuers is determined mainly by the internal socially significant motives as the follows: the interest to sports, the need in dynamic motor activity, the want to help people, the expansion of the range of communication, the possibility to communicate with the teammates. The will qualities as sense of purpose, courage, persistence, resourcefulness, and volitional regulation help the adolescents to realize complex activities in the "School of security". It has also been found out in addition that 75% of adolescents specified the essential role of a tutor and the support of a collective in this educational-sports activity. Keywords: adolescence, the motivation of adolescent, relevant needs, supplementary education.

Keywords: adolescence, the motivation of adolescent, relevant needs, supplementary education.

For citation: Kazharskaya O.N. The Motivation of Adolescents to the Activity of Future Professional Lifeguards in the System of Supplementary Education. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 4, pp. 11–16 (in Russ.).

About author: O.N. Kazharskaya, PhD (Psychology), Assistant Professor, Assistant Professor of the Department "General and Applied Psychology and Pedagogics" of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: sevkon@mail.ru.

References

1. Vigotskiy L.S. *Psikhologiya rasvitiya* [Developmental Psychology]. Moscow, Smisl Publ., Eksmo Publ., 2005. 1136 p.
2. Craig G. *Psikhologiya rasvitiya* [Developmental Psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002. 992 p.
3. Lishin O.V. The Notion 'Personal Orientation' in Home and World Psychology. *Mir psikhologii*, 2008, no. 2 (54), pp. 175–185 (in Russ.).
4. Rice Ph. *Psikhologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta* [The Psychology of Adolescence and Early Youth]. 12th ed. St. Petersburg, Piter Publ., 2010. 816 p.

Статью к печати рекомендовала И. Ю. Василенко, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Общая и прикладная психология и педагогика» ГПИ СевГУ, e-mail: sevay@ua.fm.

Проблема профессиональной направленности студентов-психологов в условиях реализации ФГОС ВО

Оксана Александровна Кондрашихина

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 9.10.2016

Аннотация. В статье рассматриваются различные подходы к толкованию понятия «профессиональная направленность личности». Приводятся данные экспериментального исследования профессиональной направленности студентов-психологов разных курсов. Выявлено весомое количество студентов с низким и средним уровнями профессиональной направленности, для которых характерно преобладание отрицательных эмоций и пассивности в отношении избранной профессии. Доказывается необходимость психологического сопровождения студентов-психологов.

Ключевые слова: профессиональная направленность, студент, психолог, личность, эмоция, активность.

Для цитирования: Кондрашихина, О. А. Проблема профессиональной направленности студентов-психологов в условиях реализации ФГОС ВО / О. А. Кондрашихина // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. 17–23.

Об авторе: О. А. Кондрашихина, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: okskon66@mail.ru.

Постановка проблемы. Направленность личности – понятие, введенное в отечественную психологию С.Л. Рубинштейном, – традиционно трактуется как совокупность мотивов, относительно постоянных, ориентирующих деятельность человека [25].

Профессиональная направленность (ПН) является компонентом общей направленности личности и фактором её профессионального развития. Она появляется к моменту выбора профессии, учебного заведения, что происходит на первом этапе профессионального самоопределения, характеризуется профессиональными интересами, стремлениями, склонностями, мотивами и намерениями личности, а также отношением к самой проблеме выбора профессии. ПН выступает важнейшим условием профессионального самоопределения, овладения профессией и адаптации к ней, фактором эффективности учебно-воспитательного процесса. Профессиональная направленность является условием формирования компетенций при обучении бакалавра, специалиста, магистра, отражённых в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС).

Цель статьи – рассмотреть подходы к толкованию понятия «профессиональная направленность личности» и осуществить диагностическое исследо-

вание профессиональной направленности студентов-психологов разных курсов.

Анализ проблемы. Рассмотрим подходы к пониманию профессиональной направленности, выдвинутые в работах психологов-классиков и современных исследователей данной проблемы (таблица 1).

И.Н. Тимченко и Л.И. Кунц отмечают, что специфика становления профессиональной направленности личности заключается в следующих особенностях [22]:

- отношении к профессиональной деятельности в целом, к конкретной профессии и процессу профессионализации;
- характере и содержании профессиональных представлений, включающих представление о профессиональной деятельности в целом, о конкретных профессиях (их компонентах, условиях протекания, требованиях к профессионалу) и о себе как потенциальном и актуальном представителе определённой профессии.

Основные характеристики профессиональной направленности (Л.Н. Кунц) [11; 12]:

- обладает системообразующим свойством;
- ориентирует деятельность человека в про-

Таблица 1– Дефиниции профессиональной направленности личности

Ф.И.О. автора	Определение профессиональной направленности
Н.В. Кузьмина	интерес к профессии, готовность заниматься ею [10]
Е.А. Климов	развитие интереса к миру труда, его целям и смыслам, орудиям, средствам, процессам, объектам, результатам [7]
Н.С. Пряжников	системообразующий фактор, определяющий весь психологический склад человека как субъекта труда. ПН: 1) ориентирует деятельность, выступает источником активности; 2) обуславливает её индивидуальность и своеобразие; 3) определяется потребностями, склонностями, интересами и стремлениями личности; 4) отражает и обуславливает цели профессиональной деятельности [21]
А.К. Маркова	интегральная характеристика мотивации профессиональной деятельности. Помимо мотивационного компонента включает в себя эмоционально-когнитивный компонент [13]
Л.М. Митина	система мотивов и интересов, ориентирующих деятельность личности, опосредующих её индивидуально-психологические особенности как субъекта деятельности [14]
А.Р. Мусалаева	уровень профессионализации (фиксированный на определённом возрастном этапе), установка на развитие личности в соответствии с требованиями деятельности, сопровождающее всю сознательную жизнь индивида [15]
В.Д. Шадриков	ПН включает ряд взаимосвязанных компонентов: мотивационный, целевой, эмоциональный, когнитивный, контрольно-оценочный и волевой, образующих в её структуре 3 блока: мотивационно-целевой, эмоционально-когнитивный и регулятивный [29]
Л.И. Кунц	побудительная сторона профессиональной деятельности [11; 12]
В.А. Якунин	обобщённая форма положительного отношения к будущей профессии и работе [30]
Н.И. Рейнвальд	доминирующая мотивация, определяющая избираемые человеком жизненные цели, ценностные ориентации и способы самоутверждения [23]
Л.Л. Кондратьева	отношение человека к профессиональной деятельности, установка личности на развитие качеств, необходимых для успешного труда по избранной профессии [9]
Ю.А. Афонькина	система устойчивых свойств человека как настоящего или будущего субъекта труда, определяющих его психологический склад, обеспечивающих его активность по конструированию собственной (потенциальной или актуальной) профессиональной деятельности, выступающая движущей силой профессионального самоопределения [1]
Т.Д. Дубовицкая	совокупность мотивационных образований (интересов, потребностей, склонностей, стремлений), связанных с профессиональной деятельностью человека и влияющих, в частности, на выбор профессии, стремление работать по ней и удовлетворённость профессиональной деятельностью. ПН представляет собой интегральное образование и характеризуется предметом профессиональной направленности, в качестве которого выступает предпочитаемая профессия (вид деятельности); видами мотивов профессиональной деятельности; силой (уровнем) направленности, проявляющейся в степени выраженности стремления к овладению профессией и работе по ней; знаком, выражающимся в удовлетворённости-неудовлетворённости человека своей профессией [3]
О.А. Белобрыкина, Ю.А. Полещук	система потребностей и преобладающих мотивов, ценностных ориентаций, воплощается в профессиональных намерениях, целях, представлениях, интересах, установках и активности личности по их достижению [2; 19]
А.П. Сейтешев	совокупность потребностей, установок, интересов, склонностей, идеалов и убеждений, которые определяют выбор жизненного пути [26]
Л.Н. Зыбина	внутренняя мотивационно-динамическая характеристика личности (субъектная сторона профессиональной направленности), проявляющаяся в конкретной профессиональной деятельности (объектная сторона профессиональной направленности личности) [5; 6]

фессиональном пространстве;

- побуждает к активности в профессионально-трудовой сфере;
- придаёт деятельности человека устойчивость к внешним факторам;
- отражает и обуславливает цель, мотивы труда и отношение к действительности, опосредованные трудовым процессом.

В структуре профессиональной направленности Л.Н. Кунц выделяет: мотивы, направленность личности (на себя, дело или общение), эмоциональную направленность, направленность на различные виды профессиональной деятельности (практическую, исследовательскую, педагогическую), ценности профессиональной деятельности [11; 12]. К результатам профессиональной направленности относятся:

Таблица 2 – Результаты диагностики компонентов профессиональной направленности студентов

Среднегрупповой индекс профессиональной направленности	Показатель положительных эмоций, связанных с приобретаемой профессией	Показатель отрицательных эмоций, связанных с приобретаемой профессией	Показатель активности	Показатель пассивности
13,4 ± 4,26	17,8 ± 5,5	13,8 ± 5,46	17,3 ± 4,44	12,1 ± 3,74

- готовность к профессиональному выбору, ценностная ориентация на выбор профессии, осознание пространства профессионального выбора и отношение к нему [8];
- нахождение смыслов в деятельности, потребности, установки, интересы, цели, идеалы и убеждения.

В данном исследовании использовался подход к пониманию профессиональной направленности Л.Н. Зыбиной, которая определяет ПН как внутреннюю мотивационно-динамическую характеристику личности (субъектная сторона профессиональной направленности), проявляющуюся в конкретной профессиональной деятельности (объектная сторона профессиональной направленности личности) [5; 6]. Признаками благоприятного формирования ПН являются стремление студента к овладению избранной профессией, желание в будущем работать и дальше совершенствоваться по данной профессии; преобладание положительных эмоций и субъектной позиции по отношению к избранной профессии.

Методика исследования. Для изучения специфики профессиональной направленности студентов-психологов разных курсов было проведено психодиагностическое исследование. Обследованы студенты-психологи, обучающиеся на втором, третьем и четвёртом курсах Гуманитарно-педагогического института Севастопольского государственного университета, всего 109 человек. В качестве диагностического инструмента были использованы опросник «Диагностика уровня профессиональной направленности» Т.Д. Дубовицкой [3] и опросник профессиональной идентичности студентов – будущих психологов У.С. Родыгиной [24].

Результаты исследования. В ходе проведённого исследования были получены результаты, представленные в таблицах 2 и 3. Как видно по дан-

ным таблицы 2, среднегрупповой индекс профессиональной направленности обследованных студентов-психологов соответствует пограничным между средним и высоким уровнями значениям. Студенты в целом стремятся к овладению избранной профессией, получаемая профессия им нравится; хотя в будущем работать и дальше совершенствоваться по данной профессии. Если же рассматривать полученные значения более дифференцированно, то можно отметить, что 6% обследованных студентов характеризуются низким уровнем профессиональной направленности, 32% – средним и 62% – высоким уровнем профессиональной направленности. В целом по группе выше показатели положительных эмоций и активности, связанных с профессией (таблица 2).

Преобладание положительных эмоций и активности, связанных с получаемой профессией (72%), свойственно для большинства студентов-психологов, однако довольно значимая часть (28%) занимает пассивную потребительскую позицию и их эмоции негативны или в лучшем случае индифферентны. Если сравнивать полученные в ходе данного исследования показатели с результатами У.С. Родыгиной [24], то можно увидеть несколько менее благополучную картину восприятия профессии у обследованных нами студентов (таблица 3).

Постараемся рассмотреть причины, которые могли повлиять на выявленные негативные тенденции в особенностях профессиональной направленности некоторых студентов.

Прежде всего, хотелось бы отметить ориентацию студентов на бюджетные места при поступлении, вследствие чего некоторые из них поступают не на те специальности, по которым бы хотели учиться, а на те, где набрали необходимые для бюджетного обучения баллы. В скором после зачисле-

Таблица 3 – Средние значения и стандартные отклонения по выборке студентов-психологов

Выборка	Показатель преобладания положительных эмоций	Показатель преобладания активности
Студенты СевГУ	5,02 ± 5,84	5,8 ± 6,99
Студенты ВятГГУ	6,48 ± 7,0	7,61 ± 5,23

ния времени данные студенты осознают отсутствие интереса и нежелание учиться и работать по данной специальности [28]. Во-вторых, нагруженность абитуриентов и первокурсников мифами и иллюзиями в отношении профессии психолога приводит к разочарованию в профессии по мере избавления от представления о психологе как о «волшебнике, творящем чудо». Кроме того, характерный для современной психологии оттенок «фельдшеризма» (Л.С. Выготский), проявляющийся в слабости теоретической подготовки и декларировании её второстепенности многими практикующими психологами, распространённости ремесленничества от психологии и эклектизма, приводит к профессиональной дезинтеграции будущего специалиста.

С точки зрения О.С. Поповой [20], О.А. Белобрыкиной [2], Ю.А. Полещук [17; 18], одним из важных путей формирования профессиональной направленности в период вузовского обучения является психологическое сопровождение обучения профессии. По мысли Э.Ф. Зеера [4], психологическое сопровождение должно включать в себя диагностику имеющейся проблемы, информацию о

проблеме и пути её разрешения, консультации на этапе принятия решений и выработки плана решения проблемы, первичной помощи на этапе реализации плана решения. В целях формирования профессиональной направленности личности психологическое сопровождение может осуществляться опосредованно и непосредственно. Непосредственно – диагностика профессиональной направленности и профессионально важных качеств, профилактика синдрома эмоционального выгорания, составление профессионального прогноза, психологическое консультирование студентов по проблемам профессионального развития, помощь в адаптации первокурсников. Опосредованное сопровождение осуществляется через внедрение спецкурсов, организацию работы студентов в научных лабораториях, участие студентов в конкурсах научных работ, в научно-практических конференциях и др. [5; 6; 16].

Включение данных мероприятий в учебный процесс будет способствовать развитию компетенций ФГОС ВО специальности «Психология» и сделает студентов более конкурентоспособными на современном рынке труда.

Список литературы

1. Афонькина, Ю. А. Становление профессиональной направленности в развитии человека / Ю. А. Афонькина. – Мурманск : МГПИ, 2001. – 280 с.
2. Белобрыкина, О. А. Теория и практика психологической службы в образовании / О. А. Белобрыкина. – Омск : Наука, 2008. – 572 с.
3. Дубовицкая, Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая диагностика. – 2007. – № 3. – С. 82–86.
4. Зеер, Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект, 2006. – 336 с.
5. Зыбина, Л. Н. Ценностно-смысловой аспект профессиональной направленности студентов-психологов в период обучения в вузе / Л. Н. Зыбина // Философия образования. – 2009. – № 1. – С. 213–219.
6. Зыбина, Л. Н. Динамика уровня профессиональной направленности студентов-психологов в процессе получения высшего образования / Л. Н. Зыбина // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 6. – С. 203–206.
7. Климов, Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
8. Комлик, Л. Ю. Особенности профессиональной направленности личности студента-психолога / Л. Ю. Комлик, Ю. Г. Коровина // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2012. – Т. 2. – № 18. – С. 137–140.
9. Кондратьева, Л. Л. Психологические вопросы профессиональной ориентации / Л. Л. Кондратьева // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 134–37.
10. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш.школа, 1990. – 119 с.
11. Кунц, Л. И. Профессиональная направленность как фактор формирования образа будущей профессиональной деятельности личности : на материале студентов-психологов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Кунц Любовь Ивановна – Новосибирск, 2005. – 216 с.
12. Кунц, Л. И. Профессиональная направленность и направленность личности / Л. И. Кунц // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 137–140.
13. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова – М. : Знание, 1998. – 312 с.
14. Митина, Л. М. Психологическое сопровождение выбора профессии / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 180 с.
15. Мусалаева, А. Р. Особенности формирования профессиональной направленности психологов в период вузовского обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. Р. Мусалаева. – Ставрополь : СевКавГТУ, 2004. – 25 с.
16. Панферова, Е. В. Психологические детерминанты развития профессиональной направленности студентов-психологов / Е. В. Панферова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2012. – № 2. – С. 201–204.

17. Полещук, Ю. А. Динамика профессиональной направленности и мотивации студентов-психологов в процессе обучения / Ю. А. Полещук // Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции «Системогенез учебной и профессиональной деятельности», г. Ярославль, 19–21 ноября 2013 г. – Ярославль : ЯГПУ, 2013. – С. 152–154.
18. Полещук, Ю. А. Ценностные ориентации в структуре профессиональной направленности студентов-психологов / Ю. А. Полещук // Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции «Системогенез учебной и профессиональной деятельности», г. Ярославль, 20–22 октября 2015 г. – Ярославль : ЯГПУ, 2015. – С. 262–264.
19. Полещук, Ю. А. Исследование компонентов профессиональной направленности студентов-психологов / Ю. А. Полещук // Смалта. – 2016. – № 1. – С. 53–56.
20. Попова, О. С. Психологическое сопровождение учащихся в процессе профессионального образования / О. С. Попова. – М. : МПСУ, 2013. – 284 с.
21. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 256 с.
22. Тимченко, И. Н. Профессиональная направленность студентов-психологов / И. Н. Тимченко, Л. И. Кунц // Современные научные исследования – 2011. – № 3 (3). – С. 13.
23. Рейнвальд, Н. И. Психология личности / Н. И. Рейнвальд. – М. : Изд-во Университета дружбы народов, 1987. – 198 с.
24. Родыгина, У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У. С. Родыгина // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 39–51.
25. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 713 с.
26. Сейтешев, А. П. Профессиональная направленность личности / А. П. Сейтешев. – Алма-Ата : Наука, 1990. – 333 с.
27. Фещенко, Е. М. Особенности профессиональной направленности студентов-психологов выпускных курсов / Е. М. Фещенко // Материалы XV Международной научно-практической конференции «Современная психология: теория и практика», Москва, 29–30 декабря 2014 г. – Москва, Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований», 2014. – С. 165–172.
28. Чуркин, С. Д. Профессиональная направленность и карьерные ориентации студентов различных факультетов / С. Д. Чуркин, Т. Д. Дубовицкая, Е. Б. Маслов // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №2. – С. 1–8.
29. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.
30. Якунин, В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие. – СПб. : Изд-во В.А. Михайлова, 2000. – 349 с.

The Problem of Professional Orientation of Students-Psychologists in the Conditions Implementation Federal State Educational Standards of Higher Education

O.A. Kondrashikhina

*Sevastopol State University
33, Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 9.11.2016

Abstract. The article deals various approaches to the interpretation of the concept of “professional orientation of the person”. The data of experimental investigation of a professional orientation of psychology students from different courses. Revealed a considerable amount of students from low- and middle-professional orientation, which is characterized by the predominance of negative emotions and passivity in relation to their chosen profession. The necessity of psychological support of students of psychology.

Keywords: professional orientation, student, psychology, personality, emotion, activity.

For citation: Kondrashikhina O.A. The Problem of Professional Orientation of Students-Psychologists in the Conditions Implementation Federal State Educational Standards of Higher Education. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 4, pp. 17–23 (in Russ.).

About author: O.A. Kondrashikhina, PhD (Psychology), Associated Professor, Associated Professor of the Department “General and Applied Psychology and Pedagogics” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Education Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: okskon66@mail.ru.

References

1. Afon'kina Yu.A. *Stanovlenie professional'noi napravlenosti v razvitii cheloveka*. [Formation of a Professional Orientation in the Development of the Forehead]. Murmansk, Murmansk State Pedagogical Institute Publ., 2001. 280 p.
2. Belobrykina O.A. *Teoriya i praktika psikhologicheskoi sluzhby v obrazovanii* [Theory and Practice of Psychological Services in an Organization]. Omsk, Nauka Publ., 2008. 572 p.
3. Dubovitskaya T.D. Diagnosis of the Level of Professional Orientation of Students. *Psikhologicheskaya diagnostika*, 2007, no 3, pp. 82–86 (in Russ.).
4. Zeer E.F. *Psikhologiya professii* [Psychology Professions]. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 2006. 336 p.
5. Zybina L.N. Value-Semantic Aspect of a Professional Orientation of Students-psychologists in the Period of Study at University. *Filosofiya obrazovaniya*, 2009, no. 1, pp. 213–219 (in Russ.).
6. Zybina L.N. The Dynamics of the Level of Professional Orientation of Students – Psychologists in the Process of Higher Education. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2009, no 6, pp. 203–206 (in Russ.).
7. Klimov E.A. *Vvedenie v psikhologiyu truda* [Introduction to the Psychology of Work]. Moscow, Kul'tura i sport Publ., YuNITI Publ., 1998. 350 p.
8. Komlik L.Yu., Korovina Yu.G. Features of the Professional Orientation of the Person Psychology Students. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, 2012, no. 18, pp. 137–140 (in Russ.).
9. Kondrat'eva L.L. Psychological Issues of Professional Orientation. *Voprosy psikhologii*, 1975, no. 1, pp. 134–137 (in Russ.).
10. Kuz'mina N.V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya* [Professionalism and Personality of the Teacher Trainers]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1990. 119 p.
11. Kunts L.I. *Professional'naya napravlenost' kak faktor formirovaniya obraza budushchei professional'noi deyatel'nosti lichnosti : na materiale studentov-psikhologov : dis. ... kand. psikhol. nauk* [Professional Orientation as a Factor in Forming the Image of the Future Professional Activity of the Person: On the psychology students material. Cand. Diss. (Psychol)]. Novosibirsk, 2005. 216 p.
12. Kunts L.I. Professional Orientation and the Orientation of the Personality. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*, 2013, no. 4, pp. 137–140 (in Russ.).
13. Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma* [Professional Psychology]. Moscow, Znanie Publ., 1998. 312 p.
14. Mitina L.M. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie vybora professii* [Psychological Support of the Profession of Choice]. Moscow, Flinta Publ., 1998. 180 p.
15. Musalaeva A.R. *Osobennosti formirovaniya professional'noi napravlenosti psikhologov v period vuzovskogo obucheniya : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Features of Formation of a Professional Orientation of Psychologists in the Period of Study at the University. Cand. Dis. (Psychol)]. Stavropol', NCSTU Publ., 2004. 25 p.
16. Panferova E.V. Psychological Determinants of Professional Orientation of Students of Psychologists. *Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh*, 2012, no. 2, pp. 201–204 (in Russ.).
17. Poleshchuk Yu.A. Dynamics of Professional Orientation and Motivation of Students in Training. *Materialy VI Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Sistemogenez uchebnoi i professional'noi deyatel'nosti"* [Proceedings of the VI All-Russian scientific-practical conference "Systemogenesis Educational and Professional Work"]. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University Publ., 2013, pp. 152–154 (in Russ.).
18. Poleshchuk Yu.A. Value Orientation in the Structure of Professional Orientation of Students-psychologists. *Materialy VII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Sistemogenez uchebnoi i professional'noi deyatel'nosti"* [Proceedings of the VII All-Russian scientific-practical conference "Systemogenesis Educational and Professional Work"]. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University Publ., 2015, pp. 262–264 (in Russ.).
19. Poleshchuk Yu.A. Research Component of a Professional Orientation of Students-psychologists. *Smal'ta*, 2016, no. 1, pp. 53–56 (in Russ.).
20. Popova O.S. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie uchashchikhsya v protsesse professional'nogo obrazovaniya* [Psychological Support of the Participants in the Process of Vocational Education]. Moscow, MPSU Publ., 2013. 284 p.
21. Pryazhnikov N.S. *Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie* [Professional and Personal Self-Determination]. Moscow, Institute of Applied Psychology Publ., Voronezh, MODEK Publ., 1996. 256 p.
22. Timchenko I.N., Kunts L.I. Professional Orientation of Students-psychologists. *Sovremennye nauchnye issledovaniya*, 2011, no. 3 (3), p. 13 (in Russ.).
23. Reinval'd N.I. *Psikhologiya lichnosti* [Psychology of Personality]. Moscow, Peoples' Friendship University Publ., 1987. 198 p.
24. Rodygina U.S. Psychological Characteristics of Professional Identity of Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2007, no. 4, pp. 39–51 (in Russ.).
25. Rubinshtein S.L. *Osnovy obshchei psikhologii* [Foundations of General Psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 1999. 713 p.

26. Seiteshev A.P. *Professional'naya napravlennost' lichnosti* [Professional Orientation of the Person]. Alma-Ata, Nauka Publ., 1990, 333 p.
27. Feshchenko E.M. Features of a Professional Orientation of Students of Final Years Psychologists. *Materialy XV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Sovremennaya psikhologiya: teoriya i praktika"* [Proceedings of the XV International Scientific and Practical Conference "Modern Psychology: Theory and Practice"]. Moscow, Institute for Strategic Studies Publ., 2014, pp. 165–172 (in Russ.).
28. Churkin S.D., Dubovitskaya T.D., Maslov E.B. Professional Orientation and Career Orientation of Students of Various Faculties. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012, no. 2, pp. 1–8 (in Russ.).
29. Shadrikov V.D. *Problemy sistemogeneza professional'noi deyatel'nosti* [Systemogenesis Problem of Professional Activity]. Moscow, Nauka Publ., 1982. 185 p.
30. Yakunin V.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. St. Petersburg, V.A. Mikhailov Publ., 2000. 349 p.

Статью к печати рекомендовала И. Ю. Василенко, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Общая и прикладная психология и педагогика» ГПИ СевГУ, e-mail: sevay@ua.fm.

Взаимосвязь вариабельности сердечного ритма и показателей теста Люшера у мальчиков-подростков

Алексей Львович Корепанов

Ирина Львовна Пономаренко

Владислав Владимирович Тумко

Мария Николаевна Сагуленко

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, г. Севастополь, 299053, Российская федерация*

Статья поступила 9.11.2016

Аннотация. В статье показана взаимосвязь вегетативного гомеостаза и психологических показателей с уровнем физического развития у мальчиков-подростков. Процессы, лежащие в основе ускорения темпов физического развития, приводят к напряжению механизмов регуляции. Психологическое тестирование показало различия в структуре черт личности подростков с разным темпом развития. Подростки с низкими и высокими темпами роста имеют более высокие показатели тревожности, эмоциональной дисгармонии, чувствительности к стрессам, конфликтности в сравнении с нормодантами. Установлена взаимосвязь между психологическим статусом подростка и уровнем симпатического тонуса вегетативной нервной системы (ВНС), что позволит оптимизировать методики медико-педагогической и психологической коррекции, донозологической диагностики и реабилитации детей с разным уровнем физического развития.

Ключевые слова: вегетативный гомеостаз, физическое развитие, психологический статус, личность подростка.

Для цитирования: Корепанов, А. Л. Взаимосвязь вариабельности сердечного ритма и показателей теста Люшера у мальчиков-подростков / А. Л. Корепанов, И. Л. Пономаренко, В. В. Тумко, М. Н. Сагуленко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. 24–31.

Об авторах: А. Л. Корепанов, доктор медицинских наук, доцент, профессор кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: akorapanov2006@rambler.ru; И. Л. Пономаренко, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: psychologist@bk.ru; В. В. Тумко, студент СевГУ, группа ЭНБ-31о, e-mail: argentum175@mail.ru; М. Н. Сагуленко, студентка СевГУ, группа П/б-31о, e-mail: Masag2@rambler.ru.

Постановка проблемы. По определению академика РАМН Ю.Е. Вельтищева, здоровье ребёнка – это состояние жизнедеятельности, соответствующее его биологическому возрасту, состояние гармоничного единства физических и интеллектуальных характеристик, формирования адаптационных и компенсаторных реакций в процессе роста. В последние годы происходит снижение уровня соматического и психического здоровья, развиваются процессы ретардации, грацилизации детского населения [4; 7]. Негативные тенденции объясняют социальными факторами, психоэмоциональными перегрузками, гиподинамией, напряжением физиологических систем,

снижением адаптационного потенциала [5; 14]. Самой уязвимой категорией оказались подростки – среди них наблюдаются наибольшие темпы роста количества заболеваний [6; 13].

Ведущее место в структуре функциональных нарушений и хронической патологии занимают психические расстройства и расстройства поведения, нарушения и хронические заболевания нервной системы [4]. В ходе школьного обучения распространённость функциональных расстройств центральной нервной системы возрастает: среди младших школьников частота указанных расстройств составляет 480%, а среди старшеклассников – 875% [5].

Донтологический скрининг нервно-психического здоровья подростков позволяет решать задачи профилактики психосоматических расстройств и психопатологии в условиях возрастающих психоэмоциональных нагрузок школьного обучения. Актуальность разработки методик раннего выявления пограничных состояний определяется, с одной стороны, широким распространением функциональных расстройств среди подростков, с другой – недостаточной эффективностью существующих способов превентивной диагностики и профилактики. Психическое и соматическое здоровье неотделимы друг от друга: больной ребёнок всегда страдает психически, а у психического больного ущемлены физиологические функции. На адаптационные резервы организма подростка существенное влияние оказывают темпы физического развития: акселеранты, нормоданты и ретарданты демонстрируют различные типы ответных реакций на внешние раздражители [9; 11; 15]. В современных исследованиях, посвящённых профилактике и диагностике функциональных нарушений центральной нервной системы у подростков, недостаточно внимания уделяется темпам физического развития и взаимосвязям между физиологическими механизмами регуляции функций и психологическими особенностями подростков. Так, в доступной литературе отсутствуют работы, посвящённые взаимосвязям систем регуляции сердечного ритма и психологических показателей у мальчиков-подростков, недостаточно освещены вопросы влияния темпов физического развития на психологические и физиологические показатели.

Надёжным методом оценки функционального состояния регуляторных систем организма является анализ variability сердечного ритма (ВСР). ВСР отражает общую активность регуляторных механизмов, нейрогуморальную регуляцию сердца, соотношение между симпатическим и парасимпатическим отделами вегетативной нервной системы [16]. Параметры ВСР отражают жизненно важные показатели управления физиологическими функциями организма – вегетативный баланс и функциональные резервы его управления. Анализ ВСР позволяет оценивать функциональное состояние организма и его динамику, вплоть до патологических состояний с высокой вероятностью смерти [1].

Надёжным методом изучения психологических маркеров функциональных состояний подростков является тест М. Люшера. Цветовые предпочтения отражают направленность испытуемого на определённую деятельность, его настроение, функциональное состояние и некоторые личностные черты. Классификация соответствующих сигналов соотно-

сится с ведущими мотивами, актуальными и фрустрированными потребностями [12]. Тест Люшера широко применяется в психологической практике, охватывая широкий спектр научно-исследовательских и прикладных задач – от профориентации, рекрутинга и формирования команд до конфликтологии, психологии рекламы и семейного консультирования. Ядро теоретической концепции М. Люшера составляют два понятия – структура и функция цвета. Под структурой цвета понимается устойчивое, общее для всех людей, независимо от расы, культуры, образовательного уровня, пола и возраста значение этого цвета. Структуру можно назвать объективной стороной цветового воздействия, тогда как индивидуальный смысл цвета для конкретного человека выражается в функции цвета, то есть в характере отношения человека к цвету в момент проведения исследования [3]. Таким образом, полученные с помощью теста показатели настоящего психологического статуса реципиента позволяют оценить тесноту их связи с показателями ВСР.

Целью статьи является изучение взаимосвязи показателей variability сердечного ритма и интегральными психологическими показателями цветовых выборов у мальчиков-подростков.

Методика и контингент. Исследование проведено на подростках-мальчиках (109 человек) г. Севастополя в возрасте 13–14 лет. В соответствии с разработанными ранее ростовыми нормативами для подростков г. Севастополя [10] исследуемые были разделены на нормодантов (Но), акселерантов (Ак) и ретардантов (Ре). К группе Но (53 подростка) отнесли детей с длиной тела в пределах $M \pm u$, к группе Ак (32 подростка) – детей с длиной тела больше, чем $M + u$, к группе Ре (24 подростка) – с длиной тела меньше, чем $M - u$. Исследования проводили в первой половине дня в светлой тихой комнате при температуре воздуха 20–23 °С. Оценка variability сердечного ритма проводилась посредством регистрации кардиоинтервалограмм (КИГ) в состоянии покоя [2]. Запись ЭКГ проводили во II стандартном отведении в течение 2-х минут. Измеряли интервалы R-R, формировали динамический ряд. Анализировали следующие показатели: мода (Мо) – наиболее часто встречающееся в данном динамическом ряду значение R-R, характеризующее общий уровень функционирования синусного узла и вклад гормональной регуляции, амплитуда моды (АМо) – число значений моды в процентах к общему числу кардиоинтервалов, отражающее активность симпатического отдела ВНС и вклад центральных механизмов регуляции; SDNN – стандартное отклонение величин нормальных R-R интервалов, которое

Таблица 1 – Показатели вариабельности сердечного ритма у детей исследуемых групп

Показатели	Ак (n = 32)	Но (n = 53)	Ре (n = 24)	Вся группа (n = 109)
Мо (с)	0,77 ± 0,07 [1]	0,81 ± 0,05	0,76 ± 0,04 [1]	0,78 ± 0,07
АМо (%)	26,21 ± 1,6 [1]	21,42 ± 1,2	21,93 ± 1,6 [2]	22,82 ± 2,2
SDNN (мс)	84,34 ± 3,2 [1]	92,15 ± 2,4	92,83 ± 3,3 [2]	90,83 ± 3,72
ИН (усл. ед.)	58,8 ± 2,1 [1]	52,83 ± 3,4	51,45 ± 3,3 [2]	55,4 ± 3,1

[1] – достоверность различия ($p < 0,05$) при сравнении с показателями Но,

[2] – достоверность различия ($p < 0,05$) при сравнении с показателями Ак.

является интегральным показателем вариабельности ритма, характеризует вегетативный баланс, в норме составляет 65 ± 35 мс. Также определяли индекс напряжения Баевского (ИН), который отражает резервы адаптации организма и степень централизации управления сердечным ритмом.

Психологическое тестирование проводилось посредством теста цветовых выборов Люшера. Использовался восьмицветный тест на стандартных картах. В результате тестирования по позициям, которые занимали основные цвета, проводили анализ данных по общепринятой методике [8]. Производился расчёт интегральных показателей: вегетативный коэффициент (ВК), индекс суммарного отклонения (СО), индекс рабочей группы (РГ). ВК, характеризующий активированность исследуемого и состояние вегетативного баланса, рассчитывали по формуле: $ВК = (18 - \text{кр} - \text{жёл}) / (18 - \text{син} - \text{зел})$, где названия цветов означают место соответствующего цвета в выборе испытуемого среди 8 стандартных цветов теста Люшера. СО показывает насколько цветовой выбор испытуемого отличается от идеального выбора – так называемой аутогенной нормы. Величину СО определяют по сумме отклонений цветового выбора от аутогенной нормы. Чем выше СО, тем ниже продуктивность и нервно-психическая активность. РГ представляет собой сумму порядковых номеров, занимаемых красным, жёлтым, зелёным цветами в тесте Люшера и рассчитывается по формуле: $РГ = \text{зел} + \text{кр} + \text{жёл}$. Чем больше значения РГ, тем ниже работоспособность тестируемых.

Статистическая обработка данных проводилась методами стандартной вариационной статистики. Значимость различий между выборками определялась посредством параметрических (t-критерий Стьюдента) и непараметрических (U-критерий Манно–Уитни) методов. Значимость и теснота корреляционных связей определялась с помощью па-

раметрического линейного г-критерия Пирсона. Вычисления выполнялись при помощи программного продукта STATISTIKA 6.0 (фирма StatSoft, США).

Результаты и их обсуждение. Абсолютные значения всех показателей ВСР в целом не выходили за границы норм, приводимых в литературе [1; 16]. Сравнение показателей ВСР исследуемых групп показало, что подростки с разным уровнем физического развития имеют разный уровень функционирования вегетативной нервной системы (таблица 1).

Из таблицы 1 видно, что временные параметры КИГ оказались достоверно ($p < 0,05$) выше у Но и Ре, чем у Ак. Так, Мо и SDNN, увеличение которых отражает возрастание парасимпатических влияний и расширение адаптивного коридора колебаний сердечного ритма [38, 525, 540], оказались у Но достоверно ($p < 0,05$) больше, чем у Ак. У Ре определялись достоверно ($p < 0,05$) более высокие показатели SDNN, чем у Ак. У Ак установлена повышенная симпатическая активность ВНС и централизация регуляторных механизмов по показателю АМо: у них он был достоверно ($p < 0,05$) выше, чем у Но и Ре. Анализ вегетативной регуляции сердца всей группы по показателю ИН показал, что сбалансированные симпатико-парасимпатические отношения (эйтония) наблюдаются у 45% подростков (73 человека), превалирование влияний блуждающего нерва (ваготония) – у 15% обследованных (24 человека), некоторое преобладание симпатического тонуса (симпатикотония) – у 31% детей (51 человек), перенапряжение регуляторных механизмов (гиперсимпатикотония) – у 9% обследованных подростков (13 человек). Наибольшее напряжение регуляторных систем выявлено у Ак – у них ИН оказался на 25% выше, чем у Н, и на 29% выше, чем у Ре. Между Ре и Но различия ИН недостоверны.

Психологическое тестирование продемонстрировало различия психического статуса мальчиков-

Таблица 2 – Результаты обработки раскладок теста Люшера

Группы исследуемых	РГ	СО	ВК
Все (n=109)	10,13 ± 0,5	21,23 ± 1,06	1,17 ± 0,05
Ак (n=32)	9,02 ± 0,45 [1]	22,76 ± 1,13 [1]	1,17 ± 0,05
Н (n=53)	10,69 ± 0,53	20,59 ± 1,02	1,17 ± 0,05
Р (n=24)	10,55 ± 0,52 [2]	22,09 ± 1,1 [1]	1,01 ± 0,05

[1] – $p < 0,05$ при сравнении с показателями нормодантов,[2] – $p < 0,05$ при сравнении с показателями акселерантов.

подростков с разным уровнем физического развития (таблица 2). Наблюдалась тенденция к снижению ВК у ретардантов ($p > 0,05$) в сравнении с Ак и Но, что говорит о меньшем уровне активированности и увеличении парасимпатического тонуса у Ре. РГ у всех групп исследуемых принимает значения до 13, что соответствует высокому уровню работоспособности. У Но и Ре значение индекса РГ оказалось достоверно больше ($p < 0,05$), чем у Ак, что демонстрирует более высокий уровень работоспособности Ак. Показатели СО у всех групп исследуемых также соответствовали возрастной норме. Однако у Ак и Ре величина СО оказалась достоверно больше, чем у Но ($p < 0,05$), что свидетельствует о возрастании эмоциональной дисгармонии, повышении тревожности, чувствительности нервной системы к эмоциональным перегрузкам, повышенной конфликтности подростков с низкими и высокими темпами физического развития. Достоверных различий по показателю СО между Ре и Ак не выявлено.

Анализ корреляционных связей между показателями психологического тестирования и параметрами ВСП показал, что показатели АМо и ВК меняются пропорционально для области $АМо > 30\%$. Анализ полигона значений АМо (ось абсцисс) и ВР (ось ординат) для общей выборки испытуемых (рисунок 1) показал, что область $АМо < 30$ не обладает свойствами линейной связи. На этом промежутке имеет место стохастическая независимость параметров, однако для значений амплитуды моды до 30% вегетативный коэффициент не превышает 1,63, что является тестовой нормой, как и показатели АМо менее 30% также являются нормой. Таким образом, в случае допустимых значений variability сердечного ритма вегетативный коэффициент может принимать разные значения, но в рамках допустимых.

Анализ полигона значений АМо и ВК для $АМо \geq 30$ (рисунок 2) показал, что при определении степени пропорциональности показателей АМо и ВК с помо-

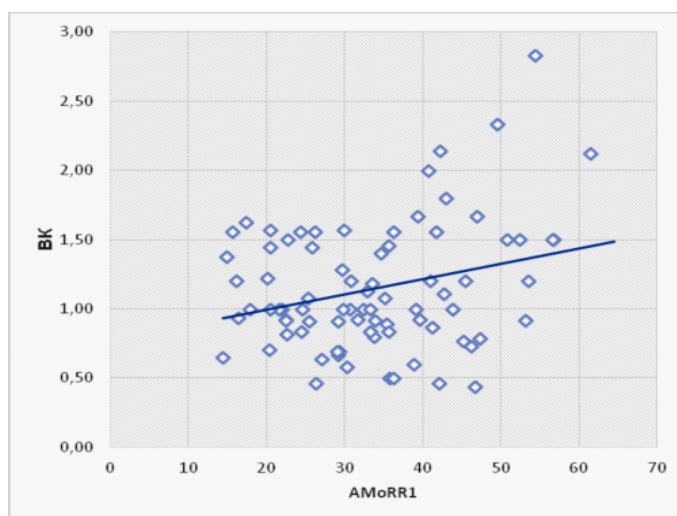


Рисунок 1 – Полигон значений показателя variability сердечного ритма «Амплитуда моды» и интегрального показателя проективной психодиагностики методом Люшера «Вегетативный коэффициент»

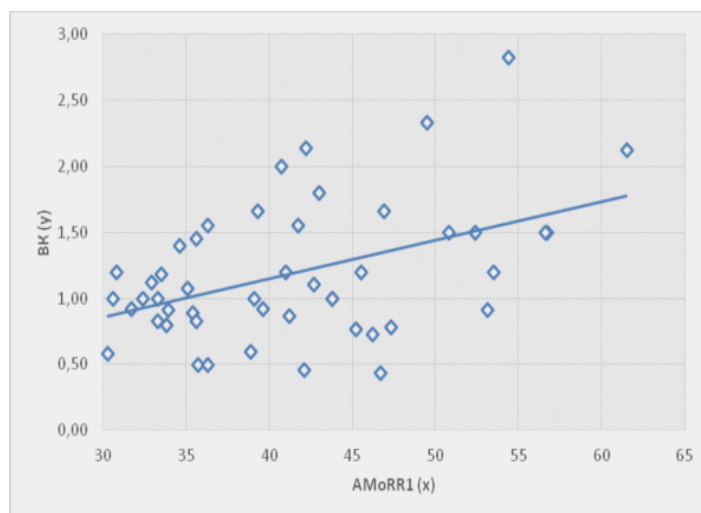


Рисунок 2 – Полигон значений показателя вариальности сердечного ритма «Амплитуда моды» и интегрального показателя проективной психодиагностики методом Люшера «Вегетативный коэффициент» для интервала $АМо \geq 30$ с прямой регрессии

щью расчёта коэффициента линейной корреляции Пирсона выявляется положительная корреляционная связь ($r=0,45$, $p<0,01$) между показателем вариальности сердечного ритма «амплитуда моды» и психологическим показателем «вегетативный коэффициент» проективного теста Люшера.

Таким образом, у мальчиков-подростков установлена связь вегетативного гомеостаза и психологических показателей с уровнем физического развития. Так, у подростков с опережающими темпами развития наблюдается преобладание тонуса симпатического звена вегетативной нервной системы и увеличение роли центрального контура регуляции по сравнению с детьми с нормальными и замедленными темпами развития – у Ак выявлено достоверное уменьшение Мо и увеличение АМо по сравнению с Но и Ре. Вагусные влияния на сердечный ритм наиболее выражены у нормодантов, наименее – у акселерантов. Такие симпатико-парасимпатические отношения являются следствием напряжения регуляторных систем – среди Ак зарегистрирован максимально высокий ИН. Вероятно, процессы, лежащие в основе ускорения темпов физического развития, приводят к напряжению механизмов регуляции, что согласуется с полученными ранее данными о низкой экономизации функций и снижении функциональных ресурсов у акселерантов [10; 17]. Замедление темпов физического развития не приводит к значимым изменениям симпатико-парасимпатических отношений. Ретардация с этой точки зрения является более физиологической и не вызывает снижения ресурсов адаптации.

Психологическое тестирование демонстрирует различия в структуре черт личности Ак, Но и Ре. Наиболее сбалансированная структура личности

наблюдается у Но. Среди Но больше, чем среди Ак и Ре открытых, общительных, властных, независимых, активных, смелых, спокойных, невозмутимых детей. В то же время они более ранимы и впечатлительны, чаще сталкиваются с трудностями во время переключения внимания и объективной оценки возникающих проблем. Обращает на себя внимание факт увеличения тревожности, эмоциональной дисгармонии, чувствительности к стрессам, повышенной конфликтности подростков с низкими и высокими темпами роста в сравнении с нормодантами. Для Ак характерен высокий уровень работоспособности, открытость, сдержанность, осторожность, терпеливость, постоянство, упорство, спокойствие, уверенность в себе. Среди Ак больше, чем среди Но и Ре интеллектуальных, благожелательных жизнерадостных, импульсивных детей, способных анализировать ситуации. При этом Ак в большей степени, чем Но и Ре свойственна потребность в физиологическом покое, расслабленность, низкая мотивация, чувство одиночества, неудовлетворённость, лень. У Ре выявляется меньший уровень активированности и увеличение парасимпатического тонуса. Для Ре характерны сообразительность, интеллектуальность, умение анализировать ситуации, делать осмысленные заключения. В то же время Ре более нетерпеливы, фрустрированы, взвинчены, чем Ак и Но. Среди Ре больше, чем среди Ак и Ре настоячивых, артистичных, ревнивых, завистливых, безответственных детей.

Выводы. Выявленная корреляционная связь между ВК (по тесту Люшера) и АМо (по показателям ВСР) свидетельствует о прямой связи психологического состояния подростка с уровнем симпати-

ческого тонуса ВНС, подтверждает концепцию интегративной деятельности мозга и отражает неразрывное единство психологического и физиологического в организме человека. Показатель ВК, получаемый в ходе методически несложного тестирования по Люшеру, может использоваться для скрининг-оценки функционального состояния регуляторных систем, определяющих сердечный ритм. Чем выше ВК, тем выше АМо и, следовательно, выше тонус симпатического отдела ВНС и напряжение

систем регуляции, больше влияние центрального контура регуляции ритма на автономный, ниже адаптационные возможности организма и его функциональные резервы [16; 1].

Установленные особенности психологического статуса и вегетативного гомеостаза подростков позволят оптимизировать методики медико-педагогической и психологической коррекции, донологической диагностики и реабилитации детей с разным уровнем физического развития.

Список литературы

1. Баевский, Р. М. Анализ variability сердечного ритма: история и философия, теория и практика / Р. М. Баевский // Клиническая информатика и телемедицина – 2004. – № 1. – С. 54–64.
2. Баевский, Р. М. Анализ variability сердечного ритма при использовании различных электрокардиографических систем : методические рекомендации / Р. М. Баевский, Г. Г. Иванов, Л. В. Чирейкин // Вестник аритмологии – 2001. – № 24. – С. 66–85.
3. Базыма, Б. А. Психология цвета: теория и практика / Б. А. Базыма. – М. : Речь, 2005. – 205 с.
4. Баранов, А. А. Оценка нервно-психического здоровья и психофизиологического статуса детей и подростков при профилактических медицинских осмотрах. Пособие для врачей / А. А. Баранов, В. Р. Кучма, Л. М. Сухарева. – Москва, 2005. – С. 109.
5. Баранов, А. А. Состояние здоровья детей в Российской Федерации / А. А. Баранов // Педиатрия. – 2012. – № 3. – С. 9–14.
6. Баранов, А. А. Фундаментальные и прикладные исследования по проблемам роста и развития детей и подростков / А. А. Баранов, Л. А. Щеплягина // Российская педиатрия. – 2000. – № 5. – С. 5–12.
7. Каладзе, Н. Н. Современные аспекты комплексной санаторно-курортной реабилитации онко-гематологических больных / Н. Н. Каладзе, И. Кармазина, Е. Мельцева // Вестник физиотерапии и курортологии. – 2012. – № 3. – С. 98.
8. Карелин, А. А. Психологические тесты / А. А. Карелин. – М. : Психология, 2002. – 312 с.
9. Корепанов, А. Л. Динамика стресс-систем у мальчиков-подростков с нарушениями сердечного ритма в ходе курортной реабилитации / А. Л. Корепанов, А. В. Швец, И. В. Бобрик // Кубанский научно-медицинский вестник. – № 2 (144). – Краснодар, 2014. – С. 116–120.
10. Корепанов, А. Л. Исследование двигательной реакции у подростков / А. Л. Корепанов // Вестник физиотерапии и курортологии (специальный выпуск). – 2007. – С. 48–52.
11. Любчик, В. Н. Комплексный подход к оценке эффективности климатолечения и бальнеотерапии у детей разных типов конституции : дис. ... д-ра мед. наук / Любчик Вера Николаевна. – Евпатория, 2002. – 311 с.
12. Люшер, М. Сигналы личности: ролевые игры и их мотивы / Макс Люшер. – Воронеж : МОДЭК, 1995. – 172 с.
13. Пархоменко, Л. К. Медичні та соціальні аспекти тютюнопаління у підлітків / Л. К. Пархоменко, А. В. Єщенко // Современная педиатрия. – 2012. – № 7. – С. 215–218.
14. Рапопорт, И. К. Гигиеническая оценка условий обучения и состояние здоровья учащихся младших классов сельских школ / И. К. Рапопорт, А. А. Сергеева, В. В. Чубаровский // Гигиена и санитария. – 2012. – № 1. – С. 53–57.
15. Сенаторова, А. С. Болезни энергетического обмена в педиатрической практике: взгляд из будущего / А. С. Сенаторова, И. Ю. Кондратова // Современная педиатрия. – 2009. – № 1. – С. 25–30.
16. Шлык, Н. И. Сердечный ритм и тип регуляции у детей, подростков и спортсменов / Н. И. Шлык – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2009. – 259 с.
17. Korepanov A.L. Research of Power Inputs of Teenagers with Different Level of Physical Development / A. L. Korepanov // Tavrichskiy Medico-Biologicheskij Vestnik. – 2007. – Vol. 10. – No.3. – Pp. 160–164.

Interrelation of Variability of the Cardiac Rhythm and Indexes of the Luscher Color Test at Boys-Teens

A.L. Korepanov

I.L. Ponomarenko

V.V. Tumko

M.N. Sagulenko

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 9.10.2016

Abstract. The interrelation of a vegetative homeostasis and psychological indexes with the level of physical development of teenage boys is shown in the article. The processes which are the cornerstone of acceleration of rates of physical development lead to tension of mechanisms of a regulation. Psychological testing showed distinctions in structure of lines of the person of teenagers with different rate of development. Teenagers with low and high growth rates have higher rates of uneasiness, emotional disharmony, sensitivity to stresses, a conflictness in comparison with normal ones. The interrelation between the psychological status of the teenager and level of a sympathetic tone of ANS is established that techniques of medico-pedagogical and psychological correction, preventive diagnostics and rehabilitation of children with the different level of physical development can be optimizing.

Keywords: vegetative homeostasis, physical development, psychological status, teenager's person.

For citation: Korepanov A.L., Ponomarenko I.L., Tumko V.V., Sagulenko M.N. Interrelation of Variability of the Cardiac Rhythm and Indexes of the Luscher Color Test at Boys-Teens. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 4, pp. 24–31 (in Russ.).

About authors: A.L. Korepanov, Doctor of Science (Medicine), Associate Professor, Professor of the Department "General and Applied Psychology and Pedagogics" of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: akorepanov2006@rambler.ru; I.L. Ponomarenko, PhD (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department "General and Applied Psychology and Pedagogics" of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: psychologist@bk.ru; V.V. Tumko, Junior of SSU, e-mail: argentum175@mail.ru; M.N. Sagulenko, Junior of SSU, e-mail: Masag2@rambler.ru.

References

1. Baeviskii R.M. Analysis of Variability of a Cardiac Rhythm: History and Philosophy, Theory and Practice. *Klinicheskaya informatika i telemeditsina*, 2004, no. 1, pp. 54–64 (in Russ.).
2. Baeviskii R.M., Ivanov G.G., Chireikin L.V. The Analysis of Variability of a Cardiac Rhythm Using Various Electrocardiographic Systems. *Vestnik Aritmologii*, 2001, no. 24, pp. 66–85 (in Russ.).
3. Bazyma B.A. *Psikhologiya tsveta: teoriya i praktika* [Psychology of Color: Theory and Practice]. Moscow, Rech' Publ., 2005. 205 p.
4. Baranov A.A., Kuchma V.R., Sukhareva L.M. *Otsenka nervno-psikhicheskogo zdorov'ya i psikhofiziologicheskogo statusa detei i podrostkov pri profilakticheskikh meditsinskikh osmotrakh*. Posobie dlya vrachei [Assessment of Psychological Health and the Psychophysiological Status of Children and Teenagers at Preventive Medical Examinations]. Moscow, 2005. P. 109.
5. Baranov A.A. The State of Health of Children in the Russian Federation. *Pediatrics*, 2012, no. 3, pp. 9–14 (in Russ.).
6. Baranov A.A., Shcheplyagina L.A. Basic and Applied Researches on Problems of Body Height and Development of Children and Teenagers. *Rossiiskaya pediatriya*, 2000, no. 5, pp. 5–12 (in Russ.).
7. Kaladze N.N., Karmazina I., Mel'tseva E. The Modern Aspects of Complex Sanatorium Rehabilitation of Oncohematological Patients. *Vestnik fizioterapii i kurortologii*, 2012, no. 3, p. 98 (in Russ.).

8. Karelin A.A. *Psikhologicheskie testy* [Psychological Tests]. Moscow, Psikhologiya Publ, 2002. 312 p.
9. Korepanov A.L., Shvets A.V., Bobrik I.V. Dynamics of Stress-Systems at Teenage Boys with Violations of a Cardiac Rhythm During Resort Rehabilitation. *Kubanskii nauchno-meditsinskii vestnik*, Krasnodar, 2014, no. 2 (144), pp. 116–120.
10. Korepanov A.L. Research of Motive Reaction at Teenagers. *Vestnik fizioterapii i kurortologii (spetsial'nyi vypusk)*, 2007, pp. 48–52.
11. Lyubchik V.N. *Kompleksnyi podkhod k otsenke effektivnosti klimatolecheniya i bal'neoterapii u detei raznykh tipov konstitutsii. Diss. dok. med. nauk* [Comprehensive Approach to Assessment of Effectiveness of a Treatment by Climate and a Balneotherapy at Children of Different Somatotypes. Dr. Sci. Diss. (Medicine)]. Eupatoria, 2002. – 311 p.
12. Luscher M. *Signal'y lichnosti: rolevye igry i ikh motivy* [Personality Signs]. Voronezh, MODEK Publ., 1995. 172 p.
13. Parkhomenko L.K., Eshchenko A.V. Medical and Social Aspects of Smoking at Teenagers. *Sovremennaya pediatriya*, 2012, no. 7, pp. 215–218 (in Russ.).
14. Rapoport I.K., Sergeeva A.A., Chubarovskii V.V. Hygienic Assessment of Conditions of Tutoring and State of Health of Rural Schools Pupils. *Gigiena i sanitariya*, 2012, no. 1, pp. 53–57 (in Russ.).
15. Senatorova A.S., Kondratova I.Yu. Diseases of Energy Balance in Pediatric Practice: A Look from the Future. *Sovremennaya pediatriya*, 2009, no. 1, pp. 25–30 (in Russ.).
16. Shlyk N.I. *Serdechnyi ritm i tip regul'yatsii u detei, podrostkov i sportsmenov* [Cardiac Rhythm and Type of a Regulation at Children, Teenagers and Athletes]. Izhevsk, Udmurtia State University Publ., 2009. 259 p.
17. Korepanov A. L. Research of power inputs of teenagers with different level of physical development. *Tavrichskiy Medico-Biologicheskii Vestnik*, 2007, vol. 10, no. 3, pp. 160–164.

Статью к печати рекомендовала И. Ю. Василенко, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Общая и прикладная психология и педагогика» ГПИ СевГУ, e-mail: sevay@ua.fm.

УДК 159.9.37.015.3

Динамика развития учебной мотивации у младших школьников

Снежанна Анатольевна Медведева

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Оксана Николаевна Вовк

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 9.11.2016; после доработки 2.12.2016

Аннотация. В статье раскрыты основные понятия, характеризующие проблему развития учебной мотивации в младшем школьном возрасте, и освещены результаты лонгитюдного исследования изменения учебной мотивации учащихся начальной школы.

Ключевые слова: мотивация, мотив, учебная мотивация, мотивация учения, младший школьник, ведущий мотив учебной деятельности.

Для цитирования: Медведева, С. А. Динамика развития учебной мотивации у младших школьников / С. А. Медведева, О. Н. Вовк // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. 32–38.

Об авторах: С. А. Медведева, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: snezhanna_med@mail.ru; О. Н. Вовк, студентка 6 курса (направление подготовки «Психология служебной деятельности») Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: shadow.hunter@inbox.ru.

Постановка проблемы. Значимость проблемы развития учебной мотивации в младшем школьном возрасте определяется значительным вниманием учёных к ней, среди которых можно выделить такие известные имена, как Л.И. Божович, Н.И. Гуткина, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Л.С. Славина, Д.Б. Эльконин. Значение решения данной проблемы заключается в определении факторов, влияющих на эффективность учебного процесса. В современной психологии именно мотивация считается главным побудителем активности личности, а значит, имеет решающее значение в регуляции поведения и деятельности. Актуальность проблемы развития учебной мотивации младших школьников в современных условиях обусловлена постановкой новых задач, обновлением содержания образования, новой направленностью обучения (смещение акцента с приобретения знаний, умений, навыков на развитие активной жизненной позиции школьников), более широким выбором средств обучения. Соответственно, в поле внимания педагога и психолога попадает теперь не только процесс обучения, но и процесс развития

личности учащегося. Следовательно, формирование и развитие адекватной учебной мотивации в младшем школьном возрасте можно без преувеличения назвать одной из центральных проблем современного образования, в том числе практической психологии образования.

Цель статьи заключается в освещении результатов лонгитюдного исследования, направленного на выявление динамики в развитии учебной мотивации современных младших школьников.

Изложение основного материала. На сегодня интерес к проблеме мотивационной сферы личности не ослабевает. Мотивация является основным звеном мотивационной сферы личности. Понятие «мотивация» применяется в психологии в двух значениях: 1) как система факторов, детерминирующих поведение человека (потребности, мотивы, интересы, намерения, цели); 2) как фактор, стимулирующий и поддерживающий поведенческую активность человека на определённом уровне. Большинство психологов признано первое значение мотивации.

В то же время мотивация учения связана не

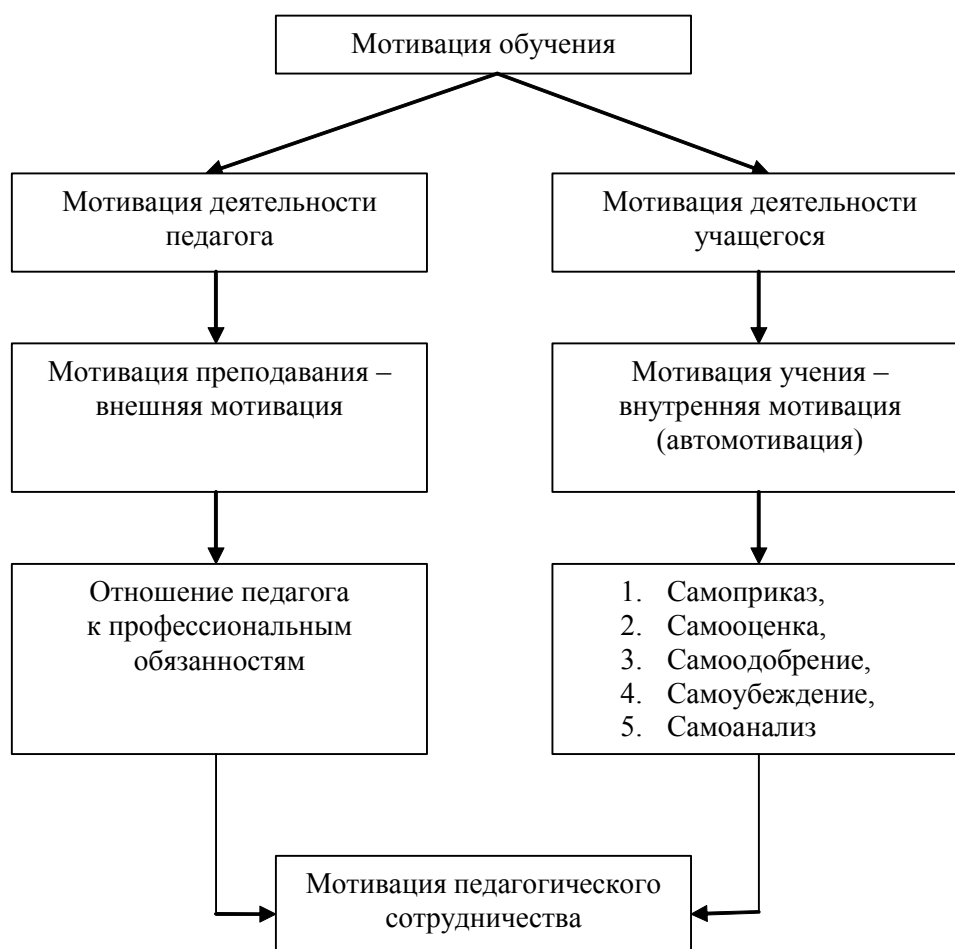


Рисунок 1 – Структура мотивации учения

только с побуждениями ученика, но и с деятельностью педагогов, которые могут стимулировать познавательную активность ребёнка либо нет. Это отражается в структуре мотивации обучения, предложенной Л.В. Турищевой [7], которая представлена на схеме (рисунок 1).

В настоящее время более распространённым является мнение, что учебная деятельность – полимотивированный феномен. Этот подход проработан в трудах А.К. Марковой, которая считает, что только система мотивов является побудителем учебной деятельности [4]. Эта система включает в себя познавательную потребность, цели, интересы и установки, стремления – все те компоненты, которые придают ей осмысленность, целенаправленность и побуждают личность проявлять активность. Вся эта система и образует учебную мотивацию, характеристиками которой являются устойчивость, динамичность. Становление мотивационной сферы автор рассматривает как усложнение «структуры мотивационной сферы, входящих в неё побуждений, установление новых, более зрелых, иногда противоречащих отношений между ними» [4, с. 26].

В этой связи в психологии используется классификация учебных мотивов с точки зрения их личностной значимости, выполняемой функции в системе учебной мотивации. Выделяют мотивы смыслообразующие, которые не только побуждают деятельность, но и придают ей личностный смысл, и мотивы-стимулы, которые, действуя параллельно с первыми, служат дополнительными побуждениями. Смыслообразующие мотивы, они же ведущие (Н.Ф. Талызина [6]), доминирующие (И.А. Васильев [цит. по 1]), преобладающие (В.Э. Мильман [5]) определяют направленность всей мотивационной системы. Если ученик удовлетворён тем, как реализуется в деятельности учения его смыслообразующий мотив, то он будет стремиться продолжать её, несмотря на то, что в какой-то момент она не позволит реализоваться мотиву-стимулу [2].

Важную роль в изучении учебной мотивации играет её классификация с точки зрения уровней сформированности (меры, степени развития мотивов и мотивации в целом).

Наиболее подробно проблема уровней развития мотивации учения разработана А.К. Марковой. По

существо, впервые представленная типология такого рода содержит шесть уровней, шесть «ступеней вовлечённости ученика в процесс учения». В её основе лежат два критерия: тип отношения к учению и характер доминирующих мотивов. В качестве показателей сформированности учебной мотивации выступают особенности целеполагания (какие цели ставит и реализует школьник в учении), эмоций в ходе учения (как переживает процесс учения), состояние умения учиться (его обученность и обучаемость). Безусловной заслугой автора является составление довольно подробной характеристики каждого уровня, которая отражает особенности взаимодействия характера мотивации учащегося с типом его отношения к учению и состоянием учебной деятельности в целом.

Программа изучения уровня учебной мотивации должна включать, по мнению автора, несколько блоков: собственно мотивационный, целевой, эмоциональный, познавательный. Для оценки каждого из них в отдельности А.К. Маркова предлагает использовать комплекс диагностических методик. В качестве основных называются наблюдение в обычных условиях и условиях психолого-педагогического эксперимента, беседа, создание ситуации реального выбора, проективные методики [4].

В работах Н.В. Елфимовой подробно раскрываются вопросы выделения и обоснования системы показателей мотивации учения и подбора методик, диагностирующих данные показатели. В качестве показателей рассматриваются:

- 1) место учения в системе личностно значимых видов деятельности школьника (является ли учение для ученика значимой деятельностью);
- 2) роль учителя среди субъектов, личностно значимых для школьника (является ли учитель значимым субъектом, оказывающим прямое влияние на мотивацию учения);
- 3) отношение к учению (знак отношения, соотношение социальных и познавательных мотивов учения школьника в иерархии);
- 4) отношение школьника к учебным предметам (определение любимых и нелюбимых предметов) [3].

В настоящее время в образовании по-прежнему достаточно остро стоит задача повышения эффективности обучения. Это связано в первую очередь с тем, что год от года растёт объём информации, которую ученики должны освоить. Отсюда следует, что проблема заключается в поиске таких средств и способов, которые бы способствовали прочному, осмысленному усвоению знаний учащимися. В ка-

честве одного от таких средств следует, на наш взгляд, рассматривать формирование у учеников адекватной учебной мотивации.

Актуальность формирования учебной мотивации в младшем школьном возрасте определяется тем, что именно в период обучения ребёнка в начальной школе, когда учебная деятельность является ведущей, важно создать предпосылки формирования мотивации учения и к концу обучения в начальной школе придать мотивации определённую форму, то есть сделать её устойчивым личностным образованием школьника. Известно, что положительное или отрицательное отношение школьника к учению может быть причиной его успеваемости или неуспеваемости. Особенно эта проблема является значимой в конце младшего школьного возраста, при переходе в среднее звено, когда мотивация учения резко снижается в силу неудовлетворения познавательной потребности, выхода на первый план мотивации иного рода – потребности в общении. Для определения реальной картины состояния нами было организовано и проведено эмпирическое исследование на выявление динамики развития различных мотивов в младшем школьном возрасте.

По характеру организации исследование было лонгитюдным, охватывало период с 2014 по 2016 гг. и проводилось в несколько этапов. На первом этапе (2014–2015 учебный год) проводилось исследование развития учебной мотивации учеников 2 класса. На втором этапе (2015–2016 учебный год) проводилось повторное изучение учебной мотивации у этих же учащихся в четвёртом классе. На третьем этапе были сопоставлены данные, полученные на выборке учащихся в разное время.

Исследование проводилось на базе специализированной школы I–III ступеней № 35 с углубленным изучением немецкого языка в течение трёх лет. В исследовании приняло участие 28 учащихся начальной школы (из них 16 девочек и 12 мальчиков).

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы и методики: тестирование («Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой, «Изучение мотивации обучения у младших школьников» М.Р. Гинзбурга, «Лесенка побуждений» А.И. Божович, И.К. Марковой); проективный метод (методика «Про самое интересное в школе»); анкетирование родителей.

Далее представлены результаты эмпирического изучения динамики уровня развития учебной мотивации (таблица 1).

Представленные результаты демонстрируют наличие ярко выраженных изменений в развитии

Таблица 1 – Распределение учащихся по показателям уровня развития школьной мотивации (по методике Н.Г. Лускановой)

Уровень мотивации	Количество учащихся во втором классе, %	Количество учащихся в четвёртом классе, %
Высокий	0	29
Достаточный	0	32
Средний	32	25
Низкий	68	7
Очень низкий	0	7

учебной мотивации. К окончанию начальной школы появились учащиеся с более высоким уровнем развития учебной мотивации (51%) и уменьшилось количество учеников с низким уровнем развития мотивации учения (с 68% до 7%). Выявленные различия являются статистически значимыми (применялся t-критерий Стьюдента для связанных выборок: $t_3 = 6,14$, $t_3 > t_{0,01}$). В то же время в четвёртом классе появились дети, уровень мотивации которых значительно снизился (7%). Эти ученики составляют так называемую группу риска и нуждаются в психолого-педагогической поддержке.

Полученные данные свидетельствуют о том, что со второго по четвёртый класс действительно у большинства школьников повышается уровень развития школьной мотивации. Это изменение может быть связано с тем, что у учеников в этот период времени усиливается познавательный интерес, формируется внутренняя позиция школьника.

Отмечаются также изменения в структуре распределения преобладающих мотивов учения (рисунок 2).

На рисунке 2 достаточно ярко выражена следующая динамика: к четвёртому классу у учеников исчезает позиционный мотив, связанный со стрем-

лением занять определенную позицию, оказывать влияние в коллективе, а также – внешний мотив, связанный с ориентацией на внешние стимулы в учении. В отличие от второго класса, в четвёртом появляется социальный мотив, связанный с взаимодействием, и увеличивается распределение учебного мотива (с 7% до 21%), который, тем не менее, выражен недостаточно.

Мотив получения отметки имеет примерно одинаковую степень выраженности во втором и четвёртом классе, игровой мотив не представлен ни во втором, ни в четвёртом классе. Несколько снижается частота смешанной мотивации, но всё ещё является довольно распространённой (32%), что является признаком неразвитой мотивации учения, отсутствия ведущего мотива. Когда деятельность побуждается то одним, то другим ведущим мотивом, она теряет свою целенаправленность, а результаты этой деятельности в большой степени зависят от того, какой стимул на данный момент побуждает ребёнка учиться.

Таким образом, можно отметить, что наибольшие изменения происходят в сфере распределения позиционных, внешних и социальных мотивов.

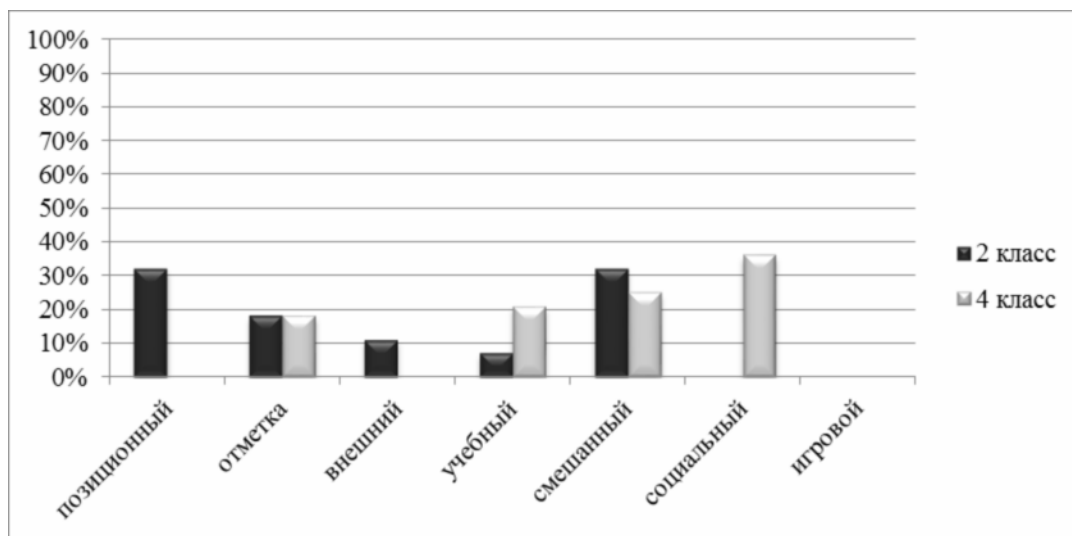


Рисунок 2 – Результаты изучения ведущих мотивов у школьников в разные периоды обучения (по методике М.Р. Гинзбурга)

Таблица 2 – Распределение учащихся второго и четвёртого класса по соотношению познавательного и социального мотива (по методике А.И. Божович, И.К. Марковой)

Соотношение мотивов	Количество учащихся второго класса, %	Количество учащихся четвёртого класса, %
Преобладает социальный мотив	68	18
Преобладает познавательный мотив	7	21
Гармоничное сочетание познавательного и социального мотива	25	61

Такие результаты могут свидетельствовать об осознании значимости учебной деятельности, усилении потребности в учении, формировании личностного смысла учения, преодолении установки на вынужденную учебную деятельность (подчинение требованиям взрослых) школьников к четвёртому классу.

Рассмотрим далее результаты исследования соотношения познавательной и социальной мотивации у учеников второго и четвёртого класса по методике «Лесенка побуждений» А.И. Божович, И.К. Марковой (таблица 2).

Анализ представленных результатов показал, что среди четвероклассников гораздо чаще встречается гармоничное сочетание познавательного и социального мотива (61% против 25%), что является благоприятным показателем развития учебной мотивации, показателем того, что ведущая деятельность становится полимотивированной, а гармоничное сочетание внутреннего (познавательного) и внешнего (социального) мотивов позволяет эффективнее выполнять её.

Данные результаты были подтверждены анализом детских рисунков (проективная методика «Проектное изображение школы»). Половина рисунков (54%) второклассников выполнены цветными карандашами и являются достаточно детализированными, что свидетельствует о высокой значимости школы и учения для их авторов. Анализ содержательных показателей рисунков показал, что для половины детей (50% испытуемых) школьная жизнь ассоциируется с уходом из школы (так как изображено лишь здание школы). Для остальных учащихся (25%) школьная жизнь ассоциируется с внеучебной деятельностью (общением, играми) и с учением, с получением знаний и взаимодействием с учителем (25%).

В четвёртом классе подавляющее большинство детей (93%), выполнили рисунки цветными карандашами с использованием ярких тонов. Также большинство рисунков (71%) является достаточно детализированным, что свидетельствует о высокой значимости школы и учения для их авторов. Для оставшейся части учащихся (29%) школа является менее значимой. Кроме того, на менее детализиро-

ванных рисунках присутствует лишь фасад школьного здания либо отдельные детали, символизирующие школу, а также наличие обильной штриховки, что свидетельствует о тревожности, сопряжённой со школой и ситуацией учения.

Анализ содержательных показателей рисунков показал, что у 18% четвероклассников школьная жизнь ассоциируется с общением, играми, то есть с внеучебной деятельностью. Ещё у 14% учащихся школьная жизнь ассоциируется с уходом из школы (так как изображено лишь здание школы), 25% детей ассоциируют школьную жизнь с учением, с получением знаний и взаимодействием с учителем. Остальные учащиеся (43%) отразили в рисунках самые различные стороны школьной жизни – учение, общение, перемены, игры, любимые предметы, спорт. У таких учеников, с одной стороны, отношение к школе является позитивным, так как они многое для себя находят в школьной жизни, а с другой стороны, их познавательная учебная мотивация является неустойчивой.

Известно, что усиление или снижение учебной мотивации в младшем школьном возрасте может быть обусловлено множеством факторов: содержанием и характером учебной деятельности, действиями учителя, а также родителей, влияющими на формирование познавательного интереса и обуславливающими в той или иной степени отношение ребёнка к школе. Для того чтобы определить, каким образом родители участвуют в развитии школьной мотивации своих детей, было проведено анкетирование. По данным опроса было установлено, что отношение к обучению детей у родителей четвероклассников за два года в целом изменилось: детям предоставляется большая самостоятельность (по мнению 43% опрошенных), повысилось понимание значимости учёбы в сознании самих родителей (7%), однако часть родителей (14%) отмечают, что усилили контроль над выполнением домашних заданий. Пятая часть опрошенных родителей (21%) отметили отсутствие изменений как в позитивную, так и в негативную сторону, и только 7% испытуемых затруднились ответить, насколько изменилось их отношение к учёбе ребёнка.

Успеваемость ребёнка, по мнению половины родителей (50%), зависит от внимательности ребёнка и компетентности учителя. Были отмечены и такие варианты: внимание и доброжелательность (11%), атмосфера в семье (11%), поддержка родителей (7%). То, что успеваемость зависит от самого ребёнка, отметила лишь пятая часть опрошенных родителей (21%). Таким образом, значимость семейной ситуации и поддержки слабо осознаётся родителями четвероклассников, в большей степени ответственность за формирование адекватного отношения к обучению возлагается на педагога.

Выводы. Проблема учебной мотивация является актуальной в силу её значимости для понимания основ регуляции активности и поведения человека. Повышение уровня мотивации учебной деятельности является частной проблемой и приобретает особую значимость в современных условиях,

когда школа претерпевает значительные изменения, связанные с обновлением содержания обучения, увеличением учебной нагрузки на детей, совершенствованием методов обучения.

Эмпирическое исследование показало, что у большей части учащихся четвёртого класса преобладает высокий и достаточный уровень учебной мотивации. В целом со второго по четвёртый класс у учащихся формируется стойкое отношение к школе и учебной деятельности, которое может быть позитивным либо негативным. В то же время содержательная сторона мотивации примерно трети учеников класса характеризуется отсутствием доминирующего стимула в учебной деятельности, что является неблагоприятной ситуацией и требует принятия мер по психолого-педагогической коррекции мотивации и сопровождению учеников и других участников учебного процесса.

Список литературы

1. Айдарова, Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников / Л. И. Айдарова. – М. : Лист-Нью, 2006. – 238 с.
2. Баранова, Э. А. Психологическая система изучения и формирования познавательного интереса в структуре общей способности к учению в дошкольном и младшем школьном возрасте : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Баранова Эльвира Авксентьевна. – Нижний Новгород, 2006. – 433 с.
3. Елфимова, Н. В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников / Н. В. Елфимова. – М., 1991.
4. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 96 с.
5. Мильман, В. Э. Мотивация творчества и роста. Структура. Диагностика. Развитие / В. Э. Мильман. – М. : Мирея и ко, 2005. – 166 с.
6. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 2013. – 288 с.
7. Турищева, Л. В. 101 схема и таблица в помощь школьному психологу / Л. В. Турищева. – Ростов н/Д : Феникс, 2014. – 94 с.

The Development Dynamics of Primary Pupils' Educational Motivation

S.A. Medvedeva

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol 299053, Russian Federation*

O.N. Vovk

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol 299053, Russian Federation
Received 9.11.2016; received in final form 2.12.2016*

Abstract. The paper reveals the fundamental notions which characterize the problem of educational motivation at primary school age and reports the results of a longitudinal study of primary pupils' educational motivation changes

Keywords: motivation, a motive, an educational motivation, the motivation of training, a primary pupil, a leading motive of educational activity.

For citation: Medvedeva S.A., Vovk O.N. The Development Dynamics of Primary Pupils' Educational Motivation. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 4, pp. 32–38 (in Russ.).

About author: S.A. Medvedeva, PhD (Psychology), Associated Professor of the Department “General and Applied Psychology and Pedagogics” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Education Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: snezhanna_med@mail.ru; O.N. Vovk, a Student of the 6th Year of Study, Psychology of the Department “General and Applied Psychology and Pedagogics” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Education Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: shadow.hunter@inbox.ru.

References

1. Aidarova L.I. *Psikhologicheskie problemy obucheniya mladshikh shkol'nikov* [Psychological Problems of Educating the Primary Pupils]. Moscow, List-N'yū Publ., 2006. 238 p.
2. Baranova E.A. *Psikhologicheskaya sistema izucheniya i formirovaniya poznavatel'nogo interesa v strukture obshchei sposobnosti k ucheniyu v doshkol'nom i mladshem shkol'nom vozraste* [The Psychological System of Studying and Forming Cognitive Interest in the Structure of General Ability to Study at the Period of Preschool and Primary School Age]. Nizhny Novgorod, 2006. 433 p.
3. Elfimova N.V. *Diagnostika i korrektsiya motivatsii ucheniya u doshkol'nikov i mladshikh shkol'nikov* [The Diagnostics and Correction of Preschool and Primary School Pupils' Educational Motivation]. Moscow, 1991.
4. Markova A.K. *Formirovanie motivatsii ucheniya* [The Organization of Educational Motivation]. Moscow, Prosveshchenie, 1990. 96 p.
5. Milman V.E. *Motivatsiya tvorchestva i rosta. Struktura. Diagnostika. Razvitie* [The Motivation of Creativity and Development. Structure. Diagnostics. Development]. Moscow, Mireya i ko Publ., 2005. 166 p.
6. Talyzina N.F. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Moscow, Akademiya Publ., 2013. 288 p.
7. Turishcheva L.V. *101 skhema i tablitsa v pomoshch' shkol'nomu psikhologu* [101 Schemes and Tables to Help a School Psychologist]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2014. 94 p.

Статью к печати рекомендовала И. Ю. Василенко, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Общая и прикладная психология и педагогика» ГПИ СевГУ, e-mail: sevay@ua.fm.

Психологические факторы эмоционального выгорания у женщин в семейной жизни

Ирина Львовна Пономаренко

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, г. Севастополь, 299053, Российская федерация

Людмила Борисовна Кадышева

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, г. Севастополь, 299053, Российская федерация

Статья поступила 9.11.2016

Аннотация. Эмоциональное выгорание рассматривается как синдром эмоционального истощения, деперсонализации и снижения личностных достижений, который может возникать не только среди специалистов, занимающихся разными видами помогающих профессий, но и в семейных взаимоотношениях. Выгорание женщин в семейной жизни выражается в неудовлетворённости браком, отвержении и инфантилизации детей, концентрации на негативном прошлом. Развитию синдрома способствует дисгармоничность образа жизни. Профилактическая психологическая помощь женщинам, испытывающим эмоциональное выгорание в семейной жизни, может опираться на актуализацию адаптивных потребностей женщин, построение индивидуальной траектории действий, организующих её социальную жизнь.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, родительское отношение, удовлетворённость браком, временные перспективы, гармоничность образа жизни.

Для цитирования: Пономаренко, И. Л. Психологические факторы эмоционального выгорания у женщин в семейной жизни / И. Л. Пономаренко, Л. Б. Кадышева // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. 39–45.

Об авторах: И. Л. Пономаренко, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: psychologist@bk.ru; Л. Б. Кадышева, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: lbkadysheva@gmail.com.

Постановка проблемы. Современная психологическая наука богата исследованиями структуры и функций семьи, детско-родительских и брачно-семейных отношений, продуктивность и стабильность которых определяются совпадением или хотя бы комплементарностью системы ценностей супругов, ролевых ожиданий, копинг-стратегий. Вместе с тем всякий смысл может быть утрачен не только в конкурентной борьбе и непримиримых противоречиях – живая и подвижная материя человеческих отношений может истончиться и в обычных, не крайних условиях, как график «школьной» гиперболы – от эйфории до выгорания.

В самом широком смысле выгорание рассмат-

ривается как утрата удовлетворённости от исполняемой деятельности. Термин «выгорание» (от англ. *burnout*) был предложен американским психиатром Г. Фрейденбергером для характеристики психологического состояния здоровых людей, вынужденных в эмоционально насыщенной атмосфере интенсивно и тесно общаться с клиентами, пациентами при оказании им профессиональной помощи [1]. Первоначально этот термин применялся к людям, которые работали в сфере социальной помощи: медицинские сёстры, учителя, социальные работники. Позднее область применения понятия вышла за пределы помогающих профессий и наконец справедливо приобрела внепрофессиональный статус. «Я ни от чего

не страдаю. Тут я тоже истратил себя до конца. Как и во всём остальном», – говорит герой романа Грэма Грина «Ценой потери» (Henry Graham Greene “A Burnt-Out Case”), исчерпавший свой личностный ресурс в профессиональной деятельности и партнёрских отношениях [2].

Согласно концепции К. Маслач, индивидуальная траектория выгорания может быть обрисована в пространстве трёхвекторной модели [9]. Первый компонент наиболее пригоден для самонаблюдения и, как правило, является мотивирующим фактором обращения к психологу. Речь идёт об эмоциональном *истощении*, переживании опустошённости и бессилия. Второй компонент, *деперсонализация*, доступен в форме обратной связи от окружающих, но редко подвластен рефлексии: действия по отношению к реципиентам утрачивают личностный компонент и становятся шаблонными, конвейерными, перерастая порой в проявления чёрствости, бессердечности, цинизма или даже грубости. Третий компонент, *редукция личных достижений*, осознаётся в ходе беседы, направленной на фасилитацию личностной и перспективной рефлексии, и проявляется, как правило, либо в занижении собственных достижений, либо в отрицании возможности иметь их в будущем.

Цель статьи: теоретически специфицировать и эмпирически обосновать конструкт эмоционального выгорания женщин в семейной жизни согласно трёхкомпонентной модели К. Маслач.

Вне зависимости от того, как у женщины составлены приоритеты: профессиональная самореализация, семья или гармоничный баланс между ними, – существует риск эмоционального выгорания, поскольку оно детерминировано преимущественно когнитивными причинами (иррациональными убеждениями, ожиданиями и т.п.). Фактором *истощения* может служить переживание глобальной неудовлетворённости семейной жизнью или даже неприятие отдельных её аспектов. Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицких по критерию способности к рефлексии выделяют хорошо осознаваемую (глобальную) и мало осознаваемую («тлеющую») неудовлетворённость [8]. Маркером истощения являются переживания монотонности, скуки, бесцветности жизни.

Деперсонализация. Мы определили этот компонент выгорания как дегуманизацию отношений с реципиентами. «Потребителями услуг» внутри семьи, в первую очередь, являются несовершеннолетние дети, поэтому наиболее показательным маркером деперсонализации будут детско-родительские отношения. Каждый этап развития ребёнка сопряжён с новыми ожиданиями, усилиями и тем самым

с разочарованиями и ошибками. С ребёнком как бы приходится знакомиться заново, и порой не помогает даже успешный опыт воспитания старших детей. Деперсонализация в форме механистического исполнения материнских обязанностей на определённом этапе помогает снять психологическое напряжение, но, как любая психологическая защита, не позволяет конструктивно разрешать проблемные ситуации.

Редукция личных достижений выступает как смысловой пласт эмоционального выгорания женщин в семейной жизни. Фаталистический взгляд на мир или концентрация на негативном прошлом препятствуют долгосрочному планированию и приводят к обесцениванию будущей семейной жизни.

Выборка и методы исследования. В исследовании эмоционального выгорания приняли участие 25 женщин, состоящих в браке, в возрасте от 25 до 40 лет, имеющих несовершеннолетних детей. В качестве методов исследования, направленных на изучение компонентов эмоционального выгорания женщин в семейной жизни, были выбраны:

1. Тест-опросник удовлетворённости браком «Ваше супружество – какое оно?» [6].
2. Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин) [5].
3. Опросник «Временные перспективы» Ф. Зимбардо (в адаптации А. Сырцовой, О.В. Митиной) [7].
4. Методика «Образ жизни» (О.И. Мотков) [3].

Тест «Ваше супружество – какое оно?» состоит из сорока вопросов, объединённых в четыре группы. Тест предназначен для выявления удовлетворённости супружеской жизнью. Опросник родительского отношения состоит из 61 вопроса, ответы на которые позволяют диагностировать такие негативные установки, как симбиоз, социальная желательность, отвержение, гиперсоциализация и инфантилизация ребёнка. Стимульный материал опросника «Временные перспективы» состоит из 56 утверждений, степень согласия с которыми определяет отношение респондента к себе в контексте времени как своего прошлого, настоящего и будущего. Методика «Образ жизни» направлена на изучение гармоничности / дисгармоничности этого образа и состоит из перечня 12 видов занятий и интересов, которые необходимо оценить по степени интереса к ним и временным затратам.

Результаты диагностики удовлетворённости семейными отношениями. Согласно данным анкетирования, 58% исследуемых женщин находятся в благополучном браке, 42% женщин находятся в неустойчивом браке, подверженном распаду, что говорит о неудовлетворённости женщин сложивши-

мися семейными отношениями. Три респондента (12%) имеют высокую степень неудовлетворённости многими сферами семейной жизни, остальные (30%) испытывают отдельные трудности, которые могут как разрешиться совместными усилиями супругов, так и усугубиться до глобальной неудовлетворённости браком. Как мы видим, доля испытуемых, для которых характерна «тлеющая» неудовлетворённость, велика.

Согласно модели выгорания и выделенному аспекту деперсонализации в семейной жизни определим положительное и отрицательное эмоциональное отношение родителя как систему разнообразных чувств по отношению к детям, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ними, особенностей восприятия и понимания характера личности ребёнка, его поступков.

Однозначно положительное эмоциональное отношение к ребёнку у 21% респондентов, имеющих положительные установки по всем шкалам «Опросника родительского отношения»: принятие, кооперация, адекватная дистанция в отношениях, умеренный родительский контроль, доверие. Однозначно непродуктивные установки по отношению к ребёнку (отвержение, подавление, симбиоз, гиперопека, инфантилизация) имеют 21% женщин, что отрицательно сказывается на эмоциональном фоне детско-родительских отношений в их семьях. Более половины респондентов (58%) имеют как положительные, так и отрицательные родительские установки, однако и такой результат не является благополучным. Так, установление родителем чрезмерной дистанции, проявление раздражения, досады в ответ на неудачи отрицательно отражаются на психологическом здоровье детей. Нехороши также и любые отклонения от адекватного родительского контроля – агрессивные реакции ребёнка возможны в ответ как на потворствующую, так и на доминирующую гиперопеку, не говоря уже о гипоопеке как эмоциональной депривации. Встречаясь с таким поведением детей, выгорающие мамы не склонны менять свои неверные родительские установки, а полагают, что им ещё и с детьми «не повезло». Деперсонализация детско-родительских отношений, таким образом, ещё больше усугубляется.

Для изучения редукции личных достижений у женщин в семейной жизни (утрата смысла и желания вкладывать личные усилия на развитие семейных взаимоотношений) была использована методика «Временные перспективы» Ф. Зимбардо. Наибольший интерес из тестового перечня временных децентраций представляла шкала «Будущее». Мы предполагали, что именно по такому сценарию (от-

сутствие действий, организующих жизнь) и будет развиваться эмоциональное выгорание в семейной жизни. Однако, как показала психодиагностика, высокие значения по шкале «Будущее» имеют 52% респондентов. Таким образом, более половины испытуемых ориентированы на будущее, организованы, переживают давление времени настолько, что готовы к самоограничениям ради скорейшего достижения общесемейных целей, умеют планировать и обучать планированию младших членов семьи, но не всегда могут выкроить время для праздного дружеского общения. Остальные респонденты (48%) имеют средние показатели временной децентрации «Будущее» – такой уровень считается более мягким и приемлемым для внутреннего эмоционального комфорта, поскольку представляет собой разумный баланс между жизнью в настоящем и заботой о будущем.

Вместе с тем если рассматривать обобщённый профиль временных децентраций, то гармоничную временную перспективу (согласно определению Ф. Зимбардо) можно диагностировать только у одной испытуемой. Для гармоничной временной перспективы характерны высокая ориентация на позитивное прошлое, умеренно высокая выраженность ориентации на гедонистическое настоящее, низкий уровень ориентаций на негативное прошлое и фаталистическое настоящее. Так, высокую ориентацию на позитивное прошлое имеют 48% испытуемых, среднюю ориентацию на гедонистическое настоящее демонстрируют 84% респондентов, а низкий уровень ориентации на негативное прошлое и фаталистическое настоящее наблюдается у 40 и 56% женщин соответственно. Таким образом, большинство респондентов энергичны, способны получать удовольствие от жизни и вести себя при этом осмысленно; однако более половины не способны к позитивной реконструкции прошлого, не могут сделать его источником самоуважения и безусловного самопринятия, недостаточно уверены, что их адекватные действия способны как-то повлиять на развитие событий в будущем.

Итак, мы определили выраженность отдельных компонентов синдрома эмоционального выгорания согласно трёхкомпонентной модели К. Маслач. В рамках этого подхода интегральный показатель выгорания определяется не в числовой форме (не путём сложения отдельных показателей), а при констатации развития выгорания хотя бы по двум направлениям из трёх. Если признаки выгорания диагностируются только по одному направлению, то возможна психологическая компенсация негативных переживаний за счёт внутренних ресурсов (напри-

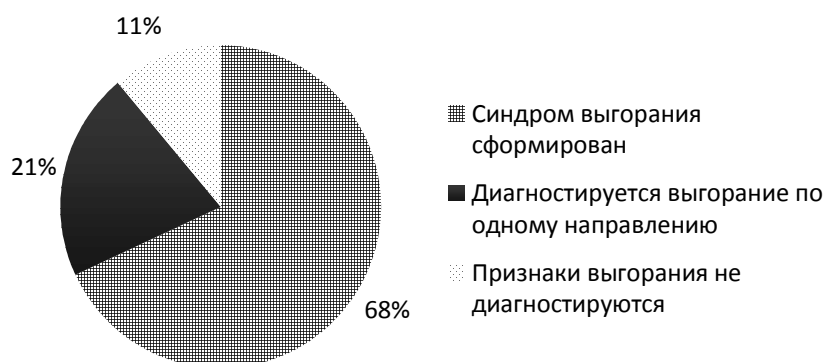


Рисунок 1 – Интегральный показатель эмоционального выгорания

мер, холодность в общении с реципиентами внутренне оправдывается карьерными достижениями). И хотя в таких случаях выгорание не диагностируется, психопрофилактическая консультация способна предупредить развитие синдрома в будущем.

Выделим, таким образом, три подгруппы испытуемых:

1. Выгорание диагностируется по двум или трём направлениям – синдром эмоционального выгорания сформирован.
2. Выгорание диагностируется по одному из выделенных направлений – требуется психологическая профилактика.
3. Выгорание не диагностируется ни по одному из выделенных направлений – благополучное эмоциональное состояние.

Представим их соотношение графически в виде круговой диаграммы (рисунок 1).

Как мы видим, большинство респондентов испытывают неудовлетворённость семейными отношениями и нуждаются в психологической помощи. Их открытость и готовность сотрудничать при проведении тестирования является косвенным подтверждением уже практически сформированного психологического запроса. Однако было бы методологически не корректно строить консультацию или тренинг, отталкиваясь только лишь от проблемных зон, выделенных диагностически. Выгорание, по сути, является лишь вершиной айсберга – эмоциональным ответом на иррациональные убеждения и отсутствие баланса в действиях, организующих жизнь. Гармоничность образа жизни в исследовании определялась как сочетание силы интереса к адаптивно необходимым занятиям и времени, затрачиваемого на них. Шкала времени в тесте О. Моткова считается приоритетной, поэтому ин-

тегральный показатель гармоничности образа жизни считают действительно высоким только в двух случаях: 1) когда высокий уровень гармоничности интересов сочетается с высоким уровнем гармоничности занятий; 2) когда средняя интенсивность адаптивно важных интересов обеспечивается высокой гармоничностью занятий. Однако среди респондентов не нашлось ни одной женщины с подобным сочетанием значений. А именно имеют интерес к большинству адаптивно важных занятий (высокая гармоничность) 24% респондентов, но никто из них не имеет эквивалентного (высокого) показателя времени, затрачиваемого на реализацию своих интересов. Такие респонденты нуждаются в дополнительной мотивации и знаниях из области тайм-менеджмента. Остальные респонденты имеют как невысокий (низкий или средний) уровень гармоничности интересов, так и аналогичный уровень гармоничности занятий. Методика О. Моткова позволяет не только констатировать нежелательный (низкий или средний) уровень гармоничности образа жизни, но и очертить для каждого респондента индивидуальную область максимальных расхождений и дисгармоний, что, в свою очередь, может служить конструктивной основой для первичной психологической консультации. Так, для нашей выборки наименее проработанными областями оказались: физические нагрузки, общение с природой, рефлексия и созидательная творческая деятельность.

Определим тесноту и значимость корреляционной связи между гармоничностью образа жизни и показателями эмоционального выгорания с помощью параметрического линейного r -критерия Пирсона. В корреляционную матрицу (таблица 1) мы также включили значимые связи между отдельными показателями выгорания. К двум параметрам

Таблица 1– Корреляционная матрица

		Удовлетворённость браком (группы вопросов)			Родительское отношение		
		I	III	IV	Принятие – отвержение	Контроль	Маленький неудачник
Удовлетворённость браком I группа вопросов		1,000	,582	,342	,226	,250	,464*
Временные перспективы	Негативн. прошлое	,570**	,205	-,029	,505**	-,132	,519**
	Гедонист. настоящее	,329	,232	,422*	-,105	-,308	,103
	Фаталист. настоящее	,261	,247	-,376	,793**	,296	,652**
ГСИ		-,141	,050	,155	-,403*	-,062	-,579**
ГВЗ		,032	,285	,259	-,213	,424*	-,297
ГОЖ		,126	,470*	,294	,007	,289	-,103

* Показатели достоверно связаны ($p < 0,05$)** Показатели достоверно связаны ($p < 0,01$)

теста О. Моткова (гармоничность силы интересов и гармоничность затраченного времени – ГСИ и ГВЗ) мы добавили показатель степени расхождения между этими двумя коэффициентами (абсолютное значение линейного отклонения ГВЗ от ГСИ). В корреляционной матрице он обозначен как ГОЖ (гармоничность образа жизни). Из корреляционной матрицы мы исключили строки и столбцы, не содержащие достоверных значений коэффициента.

Как видно из корреляционной таблицы, существует связь между показателями образа жизни и шкалами опросника родительского отношения: отвержение, контроль, инфантилизация ребёнка (шкалы указаны в порядке возрастания тесноты взаимосвязи). А именно показана отрицательная корреляционная связь между ГСИ и отвержением ребёнка. Другими словами, чем выше сила интересов во всём их многообразии, тем больше родительского принятия наблюдают дети. То, что отвергающий родитель назовет детской шалостью, а то и трудно-воспитуемостью, гармонично существующий родитель назовёт познанием мира и своего места в нём и поделится со своим ребёнком более адаптивными способами самоосуществления.

Положительная и более тесная связь установлена между показателями родительского контроля и временем, гармонично распределённым между адаптивно необходимыми занятиями. Таким образом, время, затрачиваемое на реализацию адекватного родительского контроля, не является помехой для удовлетворения других личных внесемейных потребностей (посещение театров, хобби, дружеское общение и т.п.). Если общая канва консульти-

рования выгорающих матерей будет направлена на актуализацию адаптивных потребностей, то родительский контроль станет более сбалансированным.

Наиболее тесная отрицательная корреляция показана между гармоничностью силы интересов и показателем инфантилизации ребёнка. Широкий круг адаптивных потребностей даёт родителям опыт позитивного отношения к неудавшимся проектам, смене хобби, расставанию с друзьями. Такие же неудачи встречаются и в жизни детей, а конструктивное отношение родителей к этим событиям является хорошим противоядием инфантилизации, физической и социальной инвалидизации своего ребёнка. Общим планом консультирования матерей в соответствии с этим будет ориентирован на актуализацию ретроспективной рефлексии, овладение стратегиями адекватного отношения к трудностям в жизни ребёнка по аналогии с собственным опытом преодоления препятствий.

Достоверность связи других параметров эмоционального выгорания женщин с тестовыми критериями гармоничности образа жизни (ГСИ и ГВЗ) установлена не была. Однако введенный нами показатель ГОЖ (как абсолютное значение разницы между ГСИ и ГВЖ) достоверно положительно связан с неудовлетворённостью браком: чем выше дисгармоничность силы интересов и времени, расходуемого на их реализацию, тем выше недовольство супружеством. Таким образом, фрустрация социальных потребностей проецируется на брак. В особенности это касается совместного времяпрепровождения супругов (достоверная положительная

корреляционная связь доказана между ГОЖ и второй шкалой методики). Это означает, что не может быть единообразных рекомендаций по гармонизации образа жизни, задачи консультации должны формироваться, отталкиваясь от величины расхождений между актуальными и удовлетворёнными социальными потребностями женщины.

Шкалы опросника временных перспектив не имеют достоверных связей с показателями гармоничности образа жизни, однако они имеют достаточно тесные связи с другими выделенными параметрами выгорания. А именно замыкание на негативном прошлом и фаталистическом настоящем тесно связано с отвержением и социальной инвалидизацией ребёнка. Шкала негативного прошлого также положительно коррелирует с первой шкалой методики изучения удовлетворённости браком, отражающей эмоциональный аспект супружеских отношений.

Внутренняя согласованность отдельных аспектов выгорания говорит о системном интегральном характере изучаемого явления.

Выводы. Итак, мы рассмотрели эмоциональное выгорание женщин в семейной жизни как синдром эмоционального истощения, деперсонализации и снижения личностных достижений, выражающийся в неудовлетворённости браком, неадекватном родительском отношении, концентрации на негативном прошлом. Как показал корреляционный анализ, формирование синдрома выгорания замужних женщин определяется дисгармоничностью их образа жизни. Профилактическая психологическая помощь женщинам, испытывающим эмоциональное выгорание в семейной жизни, таким образом, должна опираться на актуализацию адаптивных потребностей женщин, построение индивидуальной траектории действий, организующих их социальную жизнь.

Список литературы

1. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2005. – 336 с.
2. Грин, Г. Ценой потери / Грэм Грин. – СПб. : Амфора, 2009. – 608 с.
3. Мотков, О. И. Ценностные представления о гармоничной личности людей разного возраста / О. И. Мотков // Материалы XI Международных чтений памяти Л. С. Выготского «Зона ближайшего развития» в теоретической и практической психологии». – М. : ИП РГГУ, 2010 – С. 133–140.
4. Орёл, В. Е. Синдром психического выгорания. Мифы и реальность / В. Е. Орёл. – Харьков : Гуманитарный центр, 2014. – 296 с.
5. Ратанова, Т. А. Психодиагностические методы изучения личности : учебное пособие / Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхта. – М. : Флинта, 2005. – 320 с.
6. Столяренко, Л. Д. Основы психологии. Практикум / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 704 с.
7. Сырцова, А. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо / А. Сырцова, Е. Т. Соколова, О. В. Митина // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29, № 3. – С. 101–109.
8. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – 4-е издание. – СПб. : Питер, 2008. – 672 с.
9. Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. Maslach Burnout Inventory. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), Evaluating stress: A book of resources. / C. Maslach, S. E. Jackson, M. P. Leiter. – Lanhan, MD : The Scarecrow Press, 1997, pp. 191–218.

Psychological Factors of Burnout of Women in Family Life

I.L. Ponomarenko

Sevastopol State University
33 University St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

L.B. Kadysheva

Sevastopol State University
33 University St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 9.10.10.2016

Abstract. Emotional burnout is considered as a syndrome of emotional exhaustion, depersonalization and reduction of personal achievements that may occur not only among workers who is involved in different types of helping professions, but also in family relationships. Burnout women in family life is reflected in dissatisfaction with marriage, rejection their children, focusing on the negative past. The development of the syndrome promotes by disharmony lifestyle. Preventive psychological couch to women, who are experiencing emotional burnout in family life, have to rely on the updating of the adaptive needs of women, the construction of individual trajectories of actions, which are organizing her social life.

Keywords: emotional burnout, parental relationships, marriage satisfaction, time perspectives, the harmony of lifestyle.

For citation: Ponomarenko I.L., Kadysheva L.B. Psychological factors of burnout of women in family life. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 4, pp. 39–45 (in Russ.).

About authors: I.L. Ponomarenko, PhD (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department “General and Applied Psychology and Pedagogics” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: psychologist@bk.ru; L.B. Kadysheva, PhD (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department “General and Applied Psychology and Pedagogics” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: lbkadysheva@gmail.com.

References

1. Vodop'yanova N.E., Starchenkova E.S. *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* [Burning out Syndrome: Diagnostics and Prevention]. St. Petersburg, Piter Publ., 2005. 336 p.
2. Grin G. *Tsenoi poteri* [A Burn-Out Case]. St. Petersburg, Amfora Publ., 2009. 608 p.
3. Motkov O.I. Valuable Ideas of Harmonious Personality of People of Different Ages. *Materialy XI Mezhdunarodnykh chtenii pamyati L.S. Vygotskogo "Zona blizhaishego razvitiya" v teoreticheskoi i prakticheskoi psikhologii* [Proceedings of the XI International Readings memory Vygotsky's "Zone of Proximal Development" in the Theoretical and Practical Psychology]. Moscow, Institut psikhologii Rossiiskii gosudarstvennyi gumanitarnyi universitet Publ., 2010, pp. 133–140 (in Russ.).
4. Orel V.E. *Sindrom psikhicheskogo vygoraniya. Mify i real'nosi'* [Syndrome of Mental Burning Out. Myths and Reality]. Kharkov, Gumanitarnyi tsentr Publ., 2014. 296 p.
5. Ratanova T.A., Shlyakhta N.F. *Psikhodiagnosticheskie metody izucheniya lichnosti* [Psychodiagnostic Methods of Studying of the Personality]. Moscow, Flinta Publ., 2005. 320 p.
6. Stolyarenko L.D. *Osnovy psikhologii* [Fundamentals of Psychology]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2006. 704 p.
7. Syrtsova A., Sokolova E.T., Mitina O.V. Adaptation of Zimbardo Time Perspective Inventory. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2008, vol. 29, no. 3, pp. 101–109 (in Russ.).
8. Eidemiller E.G., Yustitskis V.V. *Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i* [Psychology and Psychotherapy of a Family]. 4th ed. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 672 p.
9. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M. P. *Maslach Burnout Inventory*. In C.P. Zalaquett & R.J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources*. Lanhan, MD, The Scarecrow Press Publ., 1997, pp. 191–218.

Статью к печати рекомендовала И. Ю. Василенко, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Общая и прикладная психология и педагогика» ГПИ СевГУ, e-mail: sevay@ua.fm.

Просоциальные позиции личности как психологический фактор интегративных процессов в студенческой группе

Алексей Анатольевич Самойлов

*филиал МГУ имени М. В. Ломоносова в г. Севастополе
ул. Героев Севастополя 7, Севастополь, 299001, Российская Федерация*

Статья поступила 9.11.2016; после доработки 18.12.2016

Аннотация. Статья посвящена изучению психологических аспектов интегративной групповой динамики. Автор исследует влияние субъектной значимости ценностных позиций на степень сплочённости студенческой группы, выявляет методы психологического содействия эффективному прохождению интегративных групповых процессов. Необходимость социальной компетентности личности рассматривается автором как важнейший фактор внутренней интеграции, влияющий на осознание связи между общественными, групповыми и личными интересами, что психологически объединяет студенческую группу.

Ключевые слова: личность, группа, малая группа, студенческая группа, группообразование, интегративность, ценности, просоциальные позиции.

Для цитирования: Самойлов, А. А. Просоциальные позиции личности как психологический фактор интегративных процессов в студенческой группе / А. А. Самойлов // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. 46–53.

Об авторе: А. А. Самойлов, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры «Психология» филиала Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова в г. Севастополе, ул. Героев Севастополя 7, Севастополь, 299001, Российская Федерация, e-mail: samoylov_a_a@mail.ru.

Постановка проблемы. Усложнение процесса социализации в современном обществе выдвигает новые требования к системе образования. Модель будущего специалиста, выпускника современного вуза базируется на качественно новом соотношении профессионального и гражданского развития и предусматривает концентрацию внимания на формировании качеств, которые обеспечивают способность человека к эффективному вхождению в сообщество, умение сотрудничать с другими людьми. Формирование социальных качеств личности выдвигает новые требования к развитию студенческой группы и, прежде всего, её важнейшего критерия – сплочённости, которая и детерминирует получение опыта социального единства.

Проблема соотношения группы и личности одна из центральных в психологических науках. На современном этапе наблюдается рост интереса к групповым процессам, а именно к исследованию интегративных элементов групп (Г.М. Андреева, Т.А. Неситик, А.В. Сидоренков и др.). Теоретико-методологическую основу данной статьи составили принципы системного подхода в психологии (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.), концепции гуманистической психологии, которые рассматривают субъекта группового взаимодействия в пер-

спективах ценностной саморегуляции и личностного роста (К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, А.В. Брушлинский, К.М. Гайдар и др.), основные положения теории группообразования (А.И. Донцов, А.В. Петровский, Л.И. Уманский и др.), психологические аспекты динамики малых групп (Л. Десев, А.Л. Журавлёв, Р.Л. Кричевский, М. Робер и др.), положения и принципы активного социально-психологического обучения (А. Бандура, М.И. Бобнева, Э.В. Сайко и др.). Изучению студенческой группы как психологической системы, имеющей специфические признаки, посвящены работы В.А. Ильина [15], Р.С. Немова [18], Н.И. Шевандрина [28].

Целью статьи является рассмотрение влияния субъектного отношения к социально ориентированным ценностям участников образовательного процесса на интегративную динамику студенческой группы на основе теоретического и эмпирического материала.

Чрезвычайно широкое использование термина «группа» заставляет нас остановиться на сути этой основной категории, во многом объясняющей специфику психологического познания интегративных процессов. Анализ психологической литературы свидетельствует, что именно идеи целостности и внутреннего единства пронизывают всю историю

осмысления группы как социально-психологического феномена [12; 14]. Значение этого термина, указывает А. И. Донцов, берёт своё начало от двух корней: «узел» и «круг» [12]. Таким образом, изначально слово «группа» содержит в своей основе идею круга – представление о равенстве лиц, образующих группу, и их связанности, целостности.

Значительное внимание в зарубежной и отечественной психологической науке было уделено малой группе, поскольку она является основной социальной микросферой жизни человека [11; 17; 22]. Психология малой группы характеризуется не только непосредственным контактом субъектов взаимодействия, но и большими возможностями взаимного внимания, признания и понимания людьми друг друга.

Примером малой группы является студенческая группа. Большинство авторов рассматривают студенческую группу как объединение лиц для кооперированной деятельности, связанной с обменом информацией [9; 18; 28]. Указанные авторы подчёркивают высокую значимость академической группы в жизни студентов и выделяют основные социально-психологические функции студенческой группы: как специфического канала информации; особого вида межличностных отношений; приобретения опыта социального единства.

В качестве социально-психологической проблемы студенческая группа предстаёт в той мере, в которой она оказывается перед присущим ей противоречием между силами интеграции, объединения и сплочения, с одной стороны, и дезинтеграции, разъединения – с другой. В связи с важностью данного понятия для нашего исследования, обратимся к его содержанию, данному в словаре: «Интеграция (лат. *integer* – целый) – понятие, означающее состояние связанности отдельных дифференцированных частей, также процесс, ведущий к такому состоянию» [4, с. 495]. В социальной психологии интеграция группы рассматривается как многофакторный процесс, характеризующийся признаками психологического единства, целостности, общности членов группы друг с другом. Понятие «интегративность» используется большинством исследователей как синоним интеграции, однако им подчёркивают интерес не к внешним факторам проявления целостности, а к более глубоким факторам формирования этого свойства и, главное, к его сохранению [5; 16]. В этой связи интегративными мы будем считать те групповые характеристики, которые отражают в себе именно целостность группы, степень её сплочённости. Переход группы на более высокий уровень сплочённости происходит благодаря комплексу

процессов, связанных с формированием качественно новой системы отношений субъектов, названной в научной литературе интегративными [19; 24]. Как подчёркивает А.В. Сидоренков, в качественных изменениях группового развития интегративные процессы являются ведущей тенденцией, отсутствие интегративных свойств неизбежно приводит к распаду любой системы [24].

Одна из основных специфических особенностей студенческой группы связана с направленностью её деятельности. Студенческая деятельность в целом не относится к сфере материального производства. Основной вид деятельности студенческой группы – это обучение, то есть деятельность направлена на самих её членов. Процесс обучения студентов, отмечает Р.С. Немов, не включает активного взаимодействия, предусматривающего обмен продуктами деятельности и ответственную зависимость между членами группы, и поэтому остаётся деятельностью хотя и общей, но и индивидуальной [18]. Согласно Л.И. Уманскому, форма организации совместной деятельности в студенческих группах совместно-индивидуальная, где конечным результатом групповой деятельности будет сумма индивидуально произведённых продуктов – знаний [25]. Итак, принятый характер учебной деятельности сам по себе недостаточно стимулирует сплочённость на предметном уровне. Данное обстоятельство заставляет нас подойти к изучению интегративных процессов в студенческой группе, обратившись не столько к предметно-целевой характеристике групповой деятельности, сколько к её психологической основе, что находит отражение в личностной позиции каждого члена группы в отношении другого члена группы и группы в целом.

Новое гуманистическое направление, принятое в отечественной социальной психологии, связано с трактовкой человека как активного субъекта групповых процессов и определяется большинством авторов как субъектный подход [1; 7; 8; 10]. По мнению Е.А. Абульхановой-Славской [1], особенностью современного состояния психологических наук является распространение нового методологического принципа субъекта, а также более того – новой субъектной парадигмы. Значение субъектного подхода в исследовании интегративных процессов связано, прежде всего, с прояснением связи между личными и групповыми уровнями. Как подчёркивает большинство указанных авторов, интегративная регуляция – это способ развития группы с учётом реальных качеств её участников. С точки зрения В. Вичева, основная «клетка» интегративных процессов – это влияние человека на человека, психологические

отношения между людьми [8]. Г.М. Андреева подчёркивает, что вклад каждого субъекта является важной составляющей развития студенческой группы и определяется тем, насколько личность умеет взаимодействовать с другими, сотрудничать с ними, решать конфликты. В данном случае личность понимается как носитель определённых субъективных свойств, необходимых для интегративной динамики группы [2].

Психологический аспект этой проблемы фокусируется, прежде всего, на роли ценностей в интеграции социальных групп. В последние годы это направление исследований привлекает всё больше внимания со стороны специалистов в области интегративной регуляции [19; 21; 27; 30]. Так, А.С. Чернышев подчёркивает, что гуманистическая парадигма фокусируется, прежде всего, на ценностном аспекте отношений между человеком и обществом (группой) [27]. Исходя из определения М.И. Бобневой, которая делает вывод, что «...основными регуляторами социального интегрирования являются высшие качественно определённые качества субъективного мира личности – ценностные представления» [6, с. 7], актуальность приобретает изучение новых концепций малой группы в связи с ценностно-мотивационной сферой личности. Т.А. Нестик в качестве основных факторов интегративных процессов определяет содержательные компоненты, рассматриваемые как определённые психологические образы, которые регулируют социальный обмен [19]. Таким образом, проблема ценностей как интегративных признаков групповых процессов связывается с решением вопросов об их содержании.

Категория ценности – одна из самых сложных в психологических науках. Анализ употребления термина «ценность» в публицистических и научных текстах показывает, что это понятие имеет множество смысловых оттенков. В работах, которые непосредственно касаются системы социально-психологического знания, ценности рассматриваются как система критериев, характеризующих жизненную важность того, что происходит с человеком [2; 11; 17]. Понятие ценностной ориентации предполагает отношение субъекта к ценности, указывают выше-названные авторы. Так, Г.М. Андреева подчёркивает, что всё, что окружает человека, вызывает в нём отношение, которое включает в себя ценностно обусловленный аспект [2]. При таком подходе акцент делается на субъективной оценке ценностей, их значимости для человека. Согласно этому определению, ценности находятся во внешнем для субъекта мире, а он только ориентируется на них. Следовательно, термин «значимость» употребляется для обозна-

чения специфических форм отражения социальной действительности человеком, обладающих обобщённым, безличным характером.

А.В. Петровский отмечает, что социально-психологическая область изучения групповых процессов оказывается зоной борьбы противоположностей: индивидуального и общественного [20]. В своём анализе групповых структур М. Робер исходил из того, что между индивидуальным и общественным в каждом человеке и каждой группе существуют противоречия [22]. Большинство специалистов отмечает, что связь индивидуального и общественного в сознании человека раскрывается через понятие «ценности» [8; 13]. Е.Н. Жарова подчёркивает, что соотношение оценок жизненных ценностей, их значимость указывает на индивидуально-общественную ориентацию личности [13]. В основе многих научных работ методологического характера личностная автономность и чувство общности – это две основные ценности, на которых строятся контакты в группе. Как отмечается в работе Е.В. Сайко, процесс группообразования является основой для понимания того, как то, что было сначала социальным, становится личным [23]. Мера сбалансированности ценностных позиций, на себя или других людей, может оптимизировать или разрушать все возможные связи и отношения личности. Таким образом, основные противоречия группообразования лежат преимущественно в сфере отношения к ценностям, именно в них раскрывается связь индивидуального и общественного в сознании человека.

Анализ исследований по проблеме групповой динамики свидетельствует, что в роли интегративного признака группы выступают ценности, в которых выступает общественное самоопределение личности, то есть имеются просоциальные ценностные ориентации [19; 26; 30]. Термины «просоциальные» или «социально ориентированные» являются обобщёнными понятиями для общественно значимых ценностей, ориентированных на интересы общества и группы, благо окружающих [14; 15; 29]. Как подчёркивает А. Бандура, в широком смысле социальное является синонимом понятия «общественное» [3].

Поскольку просоциальные ценности ориентированы на благо общества, группы и помощь другим, то значимость таких ценностей предполагает уважение к другим людям, позитивное отношение и признание личности другого, что отображается в способности к сотрудничеству и взаимопомощи, в сочувствии и в целом в гуманистическом отношении к миру. Так, в работах зарубежных авторов Н. Айзенберг [30], Н. Бирхофф [29] просоциальные цен-

ностные ориентации определяются как склонность к совместному взаимодействию, предусматривают нормы взаимопомощи, взаимности и доверия между людьми [29; 30]. В частности, Н. Бирхофф связывает просоциальные позиции личности с взаимопомощью без всякой видимой выгоды для себя [29]. Представляется интересной точка зрения на данный феномен Ф. Фукуямы, согласно которой просоциальные ориентации делают возможными коллективные отношения в группах [26].

Большинство отечественных специалистов, в том числе Е.Н. Жарова [13], Т.А. Нестик [19], Э.В. Сайко [23], рассматривают ориентацию личности на просоциальные ценности как эквивалент гуманного отношения к людям и описывают их как отношения солидарности, взаимопомощи, сочувствия. Гуманные отношения исходят из понимания равенства как состояния, при котором другие лица имеют те же права, обязанности, возможности, потребности. В целом, суть гуманных отношений выражена в высказывании психолога А. Бандуры, что каждый человек не ниже и не выше другого человека [3]. Итак, просоциальные ориентации обеспечивают готовность сближаться с людьми, а не избегать их или доминировать над ними, это ориентация на обмен и взаимодействие субъектов групповых процессов, значимость для субъекта принадлежности к группе.

Большинство зарубежных и отечественных специалистов в области группообразования рассматривают отношение членов группы к просоциальным ценностям как важнейший показатель уровня сплочённости группы. Большое значение для развития группы имеет уровень доминирования ценностных позиций участников группового процесса, и самым важным является соотношение так называемых социально значимых и личностно значимых ценностей. Зависимость между социальной позицией личности и интегративной групповой динамикой отмечали в своих работах Н.И. Бобнева [6], Л. Десев [11], Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская [17] и др. Указанные авторы рассматривают функцию просоциальных ценностей в группе в качестве основы внутренней интеграции, обеспечения двусторонности взаимоотношений личности и общества (группы). Осознание связи между общественными, групповыми и личными интересами, с точки зрения Р.Л. Кричевского, Е.М. Дубовской, это важнейшие факторы поддержки психологических связей в группе [17]. С помощью социально ориентированных ценностей интересы индивидов согласуются с интересами социального (группового) целого. С точки зрения Т.А. Нестик, авторитет социально ориентированных ценностей – это своеобразный «социаль-

ный фермент», который усиливает процесс взаимодействия между группой и личностью [19].

Просоциальные ценностные ориентации в группе принимают две основные формы – межличностной поддержки и сочувствия. Именно взаимопомощь и сочувствие выделяет большинство авторов как основные характеристики сплочённой группы [14; 16; 27]. Так, А.В. Журавлёв отмечает, что выражение «один за всех, и все за одного» призвано напомнить всем о необходимости взаимопомощи друг другу [14]. Зарубежные исследователи в качестве основных источников интегративности группы рассматривают ценности взаимности, соблюдение правил обмена, солидарность перед лицом общих проблем и доверие [22; 29; 30]. Ключевую роль доверия в интегративной характеристике группы отмечают многие отечественные и зарубежные авторы. Так, Н. Бирхофф рассматривает доверие как отношение, включающее интерес к партнёру, положительные эмоциональные оценки этого человека, готовность делать добрые дела для него, открытость [29]. В целом, в современной психологической науке преобладает точка зрения на доверие как на отношение индивида к другим людям и обществу, основанное на системе просоциальных ценностей.

Итак, необходимость социальной компетентности членов группы для прохождения интегративных процессов рассматривается большинством авторов как важнейший психологический фактор, влияющий на осознание членами группы общественных и групповых интересов. Следовательно, возможность определения субъектного отношения к ценностям позволяет косвенно судить о сформированности студенческой группы. Одним из самых распространённых методов изучения ценностных ориентиров личности является метод ранжирования. Для изучения ценностной значимости на кафедре социологии и социальной работы Приазовского государственного технического университета (город Мариуполь, Украина), в 2015 году было проведено социологическое исследование. Было проанкетировано 7 студенческих групп, общее количество респондентов – 114 человек. В ходе исследования мы просили респондентов оценить по 10-бальной шкале значимость ценностей. Исследование степени интегративности студенческой группы проводилось по методике Сिशора.

С целью исследования взаимосвязи между просоциальными позициями членов студенческой группы и интегративными компонентами группообразования мы провели корреляционный анализ, в основе которого находится коэффициент линейной корреляции Пирсона. Так, на уровне высокой статистиче-

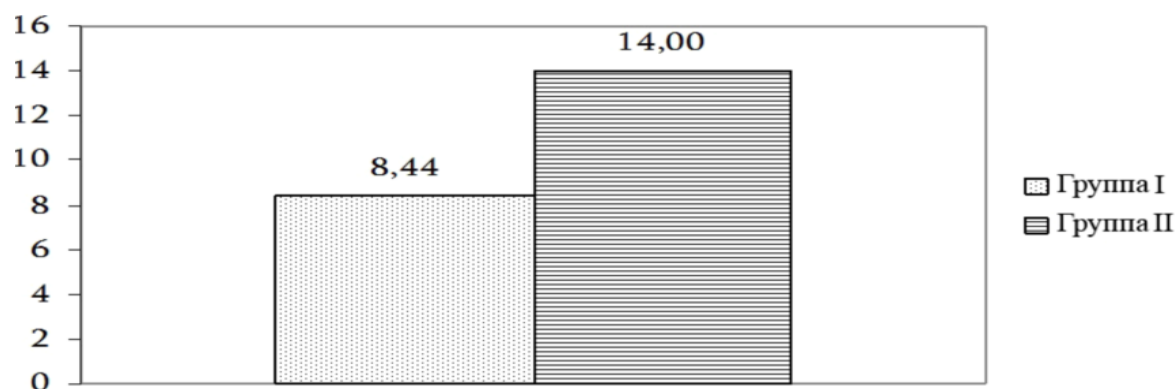


Рисунок 1 – Средние значения степени сплочённости группы I и II

ской значимости ($p \leq 0,01$) сильная связь (при $r > 0,7$) прослеживается между уровнем сформированности социально ориентированных ценностей и степенью сплочённости ($r = 0,739$). Для сравнения показателей интегративности и субъектного отношения членов группы к социальным ценностям мы рассмотрели две группы с лучшим 14,0 (группа II) и худшим 8,44 (группа I) показателями степени сплочённости группы, результат представлен на рисунке 1.

Показательно, что среднее значение значимости просоциальных ценностей, как мы можем видеть на рисунке 2, в группе II почти в 2 раза больше – 8,22, чем в группе I – 4,61. Полученные значения свидетельствуют о том, что в группе с более высокой степенью сплочённости достаточно развиты социально ориентированные позиции субъектов образовательного процесса.

Выводы. Таким образом, уровень доминирования ценностных позиций субъектов группового взаимодействия оказывает влияние по отдельности и в комплексе на интегративную динамику, и самым важным является соотношение так называемых социально значимых и личностно значимых ценностей, так как указывает на индивидуально-общественную ориентацию личности. В ходе исследования прослеживается сильная связь между уровнем сформированности просоциальных ценностных ориентаций участников образовательного процесса и степенью сплочённости студенческой группы.

В группах с более высокой степенью сплочённости имеют значимость ценности, в которых выступает общественное самоопределение личности. Следовательно, просоциальные позиции субъектов группового взаимодействия как конкретная форма

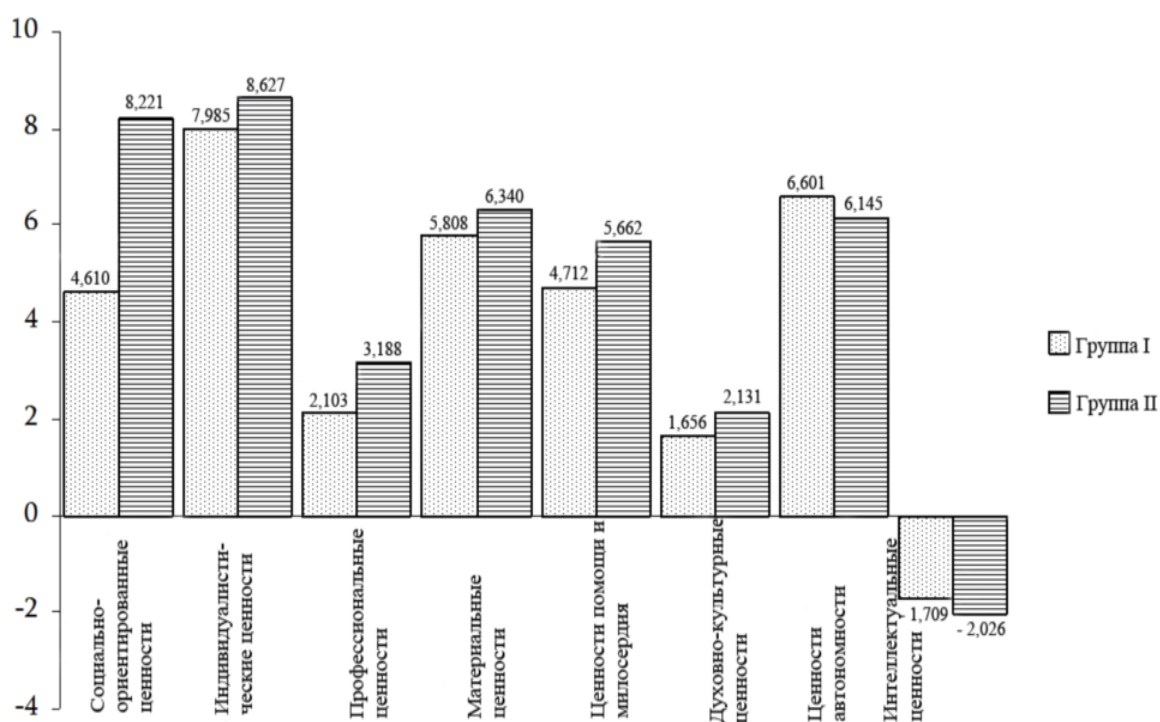


Рисунок 2 – Средние значения показателей субъектного отношения к ценностям студентов группы I и II

высокой степени сплочённости выступают в качестве факторов интегративных процессов, которые психологически объединяют студенческую группу. С помощью социально ориентированных ценностей происходит осознание связи между общественными, групповыми и личными интересами, при этом интересы индивидов согласуются с интересами социального (группового) целого. Процесс интегративной динамики не имеет завершения и проявляется в расширении функций ценностной саморегуляции групповых субъектов. Становится всё более показательно, что без серьёзного изучения личности в процессе группообразования, без внимания к ценностной направленности нельзя продвинуться вперёд в формировании сплочённых групп. Субъектные отношения к ценностям, рассматриваемые как определённые психологические образы, которые регулируют социальный обмен, во многом раскрывают специфику эффективного прохождения интегративных процессов и, в частности, могут быть вполне информативным материалом для пси-

хологического обоснования методов содействия формированию сплочённых студенческих групп. Коррекционная программа в таких случаях должна строиться с акцентом на актуализацию тех ценностных значимостей, которые являются существенными для интегративной групповой динамики. Сложившаяся гуманитарная среда вуза предполагает чёткую ориентацию молодого человека в мире ценностей, помощь в проявлении гражданской, социальной позиции в различных ситуациях. Особое внимание необходимо обращать на учебные дисциплины и соответствующие методические способы, с помощью которых можно оказывать положительное влияние на совершенствование когнитивной сферы студентов, их восприятие и оценки. В данном случае речь идёт о том, что психологическое содействие эффективности прохождения интегративных процессов в студенческой группе имеет в основном не общегрупповую, а индивидуальную направленность, хотя подобная деятельность сказывается на группе в целом.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии / К. А. Абульханова-Славская // Психология. – 2005. – Т. 2. – № 4. – С. 3–21.
2. Андреева, Г. М. Психология социального познания: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – 2-е издание, перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
3. Бандура, А. Принципы социального научения / А. Бандура, Р. Волтерс // Современная зарубежная социальная психология; под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. – М.: МГУ, 1984. – С. 55–60.
4. Большой энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1991. – 768 с.
5. Барбина, Е. С. Идеи интеграции, системности и целостности в истории и практике высшей школы: науч. метод. пособие / Е. С. Барбина, В. А. Семиченко. – К.: Полиграфия, 1996. – 261 с.
6. Бобнева, М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / М. И. Бобнева. – М.: Наука, 1978. – 311 с.
7. Брушлинский, А. В. Проблемы субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 6. – С. 3–10.
8. Вичев, В. Мораль и социальная психика / В. Вичев; пер. с болг. Р. Е. Мельцера. – М.: Прогресс, 1978. – 357 с.
9. Власенко, А. С. Некоторые вопросы воспитания студенчества на современном этапе / А. С. Власенко. – М.: Просвещение, 1987. – 176 с.
10. Гайдар, К. М. Проблема развития группового субъекта / К. М. Гайдар // Российский психологический журнал. – 2008. – Т. 5. – № 3. – С. 6–21.
11. Десев, Л. Психология малых групп. Социальные иллюзии и проблемы / Л. Десев; пер. с болг. Н. Ф. Наумовой. – М.: Прогресс, 1979. – 210 с.
12. Донцов, А. И. О понятии «группа» в социальной психологии / А. И. Донцов // Вестник МГУ. – 1997. – № 4. – С. 17–25 (Серия «Психология»; вып. 14.).
13. Жарова, Е. Н. «Индивидуализм коллективизм» в ценностных ориентациях студенческой молодежи / Е. Н. Жарова // Высшее образование в России. – 2009. – № 2. – С. 132–137.
14. Журавлев, А. Л. Психология совместной жизнедеятельности малых групп и организаций / А. Л. Журавлев, Е. В. Шорохова. – М.: Социум, 2001. – 288 с.
15. Ильин, В. А. Исследование особенностей психосоциального развития студентов в контексте реформирования высшей школы / В. А. Ильин // Социально-психологические проблемы образования. Вопросы теории и практики: сб. науч. трудов; Вып. 4. Часть II / МГППУ; под ред. М. Ю. Кондратьева. – М.: МГППУ, 2006. – С. 53–66.
16. Корнеева, Е. Н. Интегративная регуляция социального взаимодействия участников образовательного процесса / Е. Н. Корнеева // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 5. – С. 73–82.

17. Кричевский, Р. Л. Социальная психология малой группы : учебное пособие для вузов / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М. : Аспект Пресс, 2009. – 318 с.
18. Немов, Р. С. Психология образования. Кн. 2 : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : Владос, 2003. – 608 с.
19. Нестик, Т. А. Социальный капитал организации: социально-психологический анализ. Часть I / Т. А. Нестик // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 1. – С. 52–63.
20. Петровский, А. В. Психологическая теория групп и коллективов на новом этапе / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1977. – № 5. – С. 48–60.
21. Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. – М. : ПЕРСЭ, 2002. – 368 с.
22. Робер, М. Психология индивида и группы / М. Робер, Ф. Тильман ; пер. с франц. Е. В. Машковой, Е. А. Соколова. – М. : Прогресс, 1988. – 256 с.
23. Сайко, Э. В. Субъект: созидатель и носитель социального / Э. В. Сайко. – М. : МОДЭК, 2006. – 76 с.
24. Сидоренков, А. В. Психологический механизм динамики малой группы: интеграция и дезинтеграция / А. В. Сидоренков // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 63–72.
25. Уманский, Л. И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив. Избранные труды / Л. И. Уманский. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2001. – 208 с.
26. Фукуяма, Ф. Социальный капитал / Ф. Фукуяма // Культура имеет значение: каким образом ценности способствуют общественному прогрессу : сборник / Пер. с англ. А. Захарова; под ред. Л. Харрисона, С. Хантингтона. – М., 2002. – С. 129–149.
27. Чернышев, А. С. Группа как объект и субъект совместной деятельности, общения и отношений / А. С. Чернышев // Экспериментальное исследование развития молодежных групп. – Курск : КГУ, 2004. – С. 38–49.
28. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании : учебное пособие / Н. И. Шевандрин. – М. : Владос, 1995. – 240 с.
29. Bierhoff, N. Prosocial Behavior / N. Bierhoff. – New York : Psychology Press, 2002. – 386 p.
30. Eisenberg N. Prosocial Development in Early Adulthood: A Longitudinal Study / N. Eisenberg // Journal of Personality and Social Psychology. – 2002. – № 82 (6). – Pp. 993–1006.

Pro-Social Position of the Person as a Psychological Factor of Integrative Processes in the Student Group

Alexey Samoylov

*Sevastopol Branch of Moscow State University named after M.V. Lomonosov
7 Geroev Sevastopolya St., Sevastopol, 299001, Russian Federation*

Received 9.11.2016; received in final form 18.12.2016

Abstract. The article is devoted to the study of the psychological aspects of integrative group dynamics. The author examines the influence of subjective importance of value positions on the cohesion of the student group, reveals the psychological techniques to facilitate the effective passage of integrative group processes. The need for social competence of the person considered by the author as the most important factor of the foundations of internal integration, influencing the awareness of the link between public, group and personal interests, which brings together mentally student group.

Keywords: person, group, small group, student group, trunking, integrative, value prosocial position.

For citation: Samoylov A. Pro-Social Position of the Person as a Psychological Factor of Integrative Processes in the Student Group. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 4, pp. 46–53 (in Russ.).

About author: Alexey Samoylov, PhD (Psychology), Senior Lecturer of the Department “Psychology” of Sevastopol Branch of Moscow State University named after M.V. Lomonosov, e-mail: samoylov_a_a@mail.ru.

References

1. Abul’khanova-Slavskaya K.A. Principle Subject to the National Psychology. *Psikhologiya*, 2005, vol. 2, no. 4, pp. 3–21 (in Russ.).
2. Andreeva G.M. *Psikhologiya sotsial’nogo poznaniya* [Psychology of Social Cognition]. 2nd ed. Moscow, Aspekt Press, 2000. 288 p.

3. Bandura A., Uolters R. *Printsipy sotsial'nogo naucheniya. V kn.: Sovremennaya zarubezhnaya sotsial'naya psikhologiya*. Pod red. G.M. Andreevoi, N.N. Bogomolovoi, L.A. Petrovskoi [The Principles of Social Learning. In: Andreeva G.M., Bogomolov N.N., Petrovskaya L.A., eds. Modern Foreign Social Psychology]. Moscow, Moscow State University Publ., 1984. Pp. 55–60.
4. *Bol'shoi entsiklopedicheskiy slovar'* [Great Encyclopedic Dictionary]. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1991. 768 p.
5. Barbina E.S., Semichenko V.A. *Idei integratsii, sistemnosti i tselostnosti v istorii i praktike vysshei shkoly* [The Ideas of Integration, Consistency and Integrity in the History and Practice of High School]. Kiev, Poligrafiya Publ., 1996. 261 p.
6. Bobneva M. I. *Sotsial'nye normy i regulatsiya povedeniya* [Social Norms and Regulation of Behavior]. Moscow, Nauka Publ., 1978. 311 p.
7. Brushlinskii A.V. Problems in the Subject of Psychological Science. *Psikhologicheskii zhurnal*, 1991, vol. 12, no. 6, pp. 3–10 (in Russ.).
8. Vichev V. *Moral' i sotsial'naya psikhika* [The Moral and Social Mentality]. Moscow, Progress Publ., 1978. 357 p.
9. Vlasenko A.S. *Nekotorye voprosy vospitaniya studenchestva na sovremennom etape* [Some Questions of Education of Students at the Present Stage]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1987. 176 p.
10. Gaidar K.M. The Problem of Group Entity. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal*, 2008, vol. 5, no. 3, pp. 6–21 (in Russ.).
11. Desev L. *Psikhologiya malykh grupp. Sotsial'nye illyuzii i problemy* [Psychology of Small Groups. Social Illusions and Problems]. Moscow, Progress Publ., 1979. 210 p.
12. Dontsov A.I. On the Notion of a “Group” in Social Psychology. *Vestnik MGU. Series “Psychology”*, 1997, vol. 14, no. 4, pp. 17–25 (in Russ.).
13. Zharova E.N. “Individualism Collectivism” in the Value Orientations of Students. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2009, no. 2, pp. 132–137 (in Russ.).
14. Zhuravlev A.L., Shorokhova E.V. *Psikhologiya sovместnoi zhiznedeyatel'nosti malykh grupp i organizatsii* [Psychology of Life Together Small Groups and Organizations]. Moscow, Sotsium Publ., 2001. 288 p.
15. Il'in V.A. Issledovanie osobennostei psikhosotsial'nogo razvitiya studentov v kontekste reformirovaniya vysshei shkoly [Investigation of the Features of Psychosocial Development of Students in the Context of the Reform of Higher Education]. *Trudy MGPPU “Sotsial'no-psikhologicheskie problemy obrazovaniya. Voprosy teorii i praktiki”*. Pod red. M.Yu. Kondrat'eva [Proc. of the Moscow City Psychological and Pedagogical University “Socio-Psychological Problems of Education. Theory and Practice”]. Vol. 4. Part II. M.Yu. Kondratieff, ed.]. Moscow, Moscow City Psychological-Pedagogical University Publ., 2006, pp. 53–66.
16. Korneeva E.N. Integrative Regulation of Social Interaction of Participants in the Educational Process. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2008, vol. 29, no. 5, pp. 73–82 (in Russ.).
17. Krichevskii R.L., Dubovskaya E.M. *Sotsial'naya psikhologiya maloi gruppy* [The Social Psychology of Small Group]. Moscow, Aspekt Press, 2009. 318 p.
18. Nemov R.S. *Psikhologiya obrazovaniya* [Educational Psychology]. 4th ed. Moscow, Vlos Publ., 2003. 608 p.
19. Nestik T.A. The Social Capital of the Organization: Socio-Psychological Analysis. Part I. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2009, vol. 30, no. 1, pp. 52–63 (in Russ.).
20. Petrovskii A.V. Psychological Theory of Groups and Collectives in the New Stage. *Voprosy psikhologii*, 1977, no. 5, pp. 48–60 (in Russ.).
21. *Psikhologiya individual'nogo i gruppovogo sub'ekta*. Pod red. A.V. Brushlinskogo, M.I. Volovikovoi [Brushlinskii A.V., Volovikova M.I., eds. Psychology of Individual and Group Entity]. Moscow, PERSE Publ., 2002. 368 p.
22. Rober M., Til'man F. *Psikhologiya individa i gruppy* [The Psychology of the Individual and the Group]. Moscow, Progress Publ., 1988. 256 p.
23. Saiko E.V. *Sub'ekt: sozidatel' i nositel' sotsial'nogo* [Subject: Social Media and the Creator]. Moscow, MODEK Publ., 2006. 76 p.
24. Sidorenkov A.V. The Psychological Mechanism of Small Group Dynamics: Integration and Disintegration. *Voprosy psikhologii*, 2004, no. 5, pp. 63–72 (in Russ.).
25. Umanskii L.I. *Lichnost'. Organizatorskaya deyatel'nost'*. Kollektiv. Izbrannye trudy [Personality. The organizational activities. The team. Selected works]. Kostroma, Kostroma State University Publ., 2001. 208 p.
26. Fukuyama F. *Sotsial'nyi kapital. V kn.: Kul'tura imeet znachenie: kakim obrazom tsennosti sposobstvuyut obshchestvennomu progressu*. Pod red. L. Kharrisona, S. Khantingtona [Social Capital. In: Harrison L., Huntington S., eds. Culture Matters: How Values Promote Social Progress]. Moscow, 2002. Pp. 129–149.
27. Chernyshev A.S. *Group as the object and the subject of joint activities, communication and relations. V kn.: Eksperimental'noe issledovanie razvitiya molodezhnykh grupp* [Group as the Object and the Subject of Joint Activities, Communication and Relationships. In: Experimental Study of Youth Groups]. Kursk, Kursk State University Publ., 2004. Pp. 38–49.
28. Shevandrin N.I. *Sotsial'naya psikhologiya v obrazovanii* [Social Psychology in Education]. Moscow, Vlos Publ., 1995. 240 p.
29. Bierhoff N. *Prosocial behavior*. New York, Psychology Press, 2002. 386 p.
30. Eisenberg N. Prosocial Development in Early Adulthood: A Longitudinal Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002, no. 82 (6), pp. 993–1006.

Статью к печати рекомендовала И. Ю. Василенко, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Общая и прикладная психология и педагогика» ГПИ СевГУ, e-mail: sevay@ua.fm.

Психолого-педагогические условия воспитания ценностных отношений у студентов педагогических специальностей

Светлана Михайловна Тищенко

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 20.10.2016; после доработки 14.11.2016

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема создания психолого-педагогических условий воспитания ценностных отношений у студентов вузов. Проанализированы особенности воспитания ценностных отношений у студентов педагогических специальностей. Особое внимание уделено формам воспитания ценностных отношений у студентов.

Ключевые слова: ценности, ценностные отношения, воспитание, личность, культура, психолого-педагогические условия.

Для цитирования: Тищенко, С. М. Психолого-педагогические условия воспитания ценностных отношений у студентов педагогических специальностей / С. М. Тищенко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. 54–60.

Об авторе: С. М. Тищенко, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: sggu_kpp@mail.ru.

Постановка проблемы. В сегодняшней социально-экономической ситуации, когда человечество стремится к единому мировому сообществу, связующим звеном единства между людьми представляется культурологический подход к воспитанию. Именно этот подход обеспечивает каждому наилучшие психолого-педагогические условия для проживания в мировом сообществе, поскольку оснащает его способностью к жизнедеятельности на современном уровне культуры, помогает индивиду становиться личностью и субъектом собственного бытия, видеть целостную картину мира и своё место в нём, так как культура – это путь освоения мирового созидательного опыта человечества.

Мы разделяем научную позицию Н.Е. Щурковой и поэтому под воспитанием понимаем процесс целенаправленного введения воспитанника в контекст современной культуры, слагаемыми которого служат освоение и усвоение достижений мировой культуры.

Содержание воспитательного процесса – это то, что наполняет педагогически целесообразную деятельность. Именно содержание воспитания обуславливает социально сущностную сторону воспитательного дела – какой окажется личность в челове-

ческом сообществе, т.е. носителем каких отношений и проявлением каких отношений она окажется для живущих рядом людей и в итоге для общества и человечества в целом. Таким образом, ценностное отношение является содержанием воспитания.

Феномен отношения подробно изучался в научной литературе философами (К. Маркс), психологами (С.Л. Рубинштейн, В.М. Бехтерев, А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев), педагогами (А.С. Макаренко, И.Ф. Харламов, В.А. Сластёнин, Г.И. Чижикова, Н.Е. Щуркова и др.). Феномен отношения был наделён ролью сущностного признака личности.

В психологической науке отношение рассматривается как сложное психическое образование, структурный компонент личности, исследуемый во взаимосвязи с сознанием, жизненными целями и смыслами жизни, ценностными установками и ценностными ориентациями личности. Характер данной взаимосвязи позволяет объяснить поведенческие реакции человека.

В разработанной А.Н. Леонтьевым теории представлена концепция личностного смысла деятельности, где отношение трактуется как субъективно устанавливаемая и личностно переживаемая связь между людьми, предметами, явлениями, окружа-

ющими человека в пространстве и времени как текущих, так и бывших или предполагаемых событий. Содержанием такой связи является смысл как фундамент личности [1].

В педагогических исследованиях понятие «отношение» связывается с активностью и направленностью деятельности личности [3].

Ценностное отношение исторически рассматривается как один из атрибутов социокультурного существования человека – носителя ценностного отношения.

Ценностное отношение – это субъективное отражение объективной действительности. Объектом ценностного отношения являются значимые для человека предметы и явления. Так, по мнению В.А. Сластёнина, ценностное отношение – внутренняя позиция личности, отражающая взаимосвязь личностных и общественных значений. Объектами ценностного отражения являются значимые для человека предметы и явления. Таким образом, ценностное отношение трактуется как значимость того или иного предмета, явления для субъекта, определяемая его осознанными или неосознанными потребностями, выраженными в виде интереса или цели [2].

Существуют различные точки зрения на то, что считать ценностью в ценностном отношении, так как один и тот же предмет или явление может иметь различные свойства. Поскольку ценностное отношение – это связь субъекта и объекта, в которой то или иное свойство объекта не просто значимо, а удовлетворяет потребность субъекта, то ценностью в нём является свойство объекта, отвечающее интересам субъекта или поставленной им цели.

Природа ценностного отношения эмоциональна, так как оно отражает субъективную и личностно переживаемую связь человека с окружающими предметами, явлениями, людьми. Сами ценности существуют независимо от индивидуального, личностного отношения к ним человека. Именно появление отношения порождает субъективное значение или личностный смысл объективных значений.

Ценностное отношение в философии и психологии также рассматривается и как ценностная позиция, которая возникает в ситуации свободного выбора и имеет определённую структуру:

- первичный слой желаний;
- выбор индивида между ориентацией на ближайшие цели и отдалённую перспективу;
- осознание того, что жизненный выбор и ориентация на ценности являются долговременным состоянием;
- превращение жизненного выбора в основа-

ние для оценки ценностных ориентаций других людей [4, с. 162];

Рассматривая динамику развития ценностного отношения, В.Н. Мясищев определил и уровни его развития:

- условно-рефлекторный, характеризующийся наличием первоначальных (положительных или отрицательных) реакций на различные раздражители;
- конкретно-эмоциональный, где реакции вызываются условно и выражаются отношением любви, привязанности, вражды, боязни и т.п.;
- конкретно-личностный, возникающий в деятельности и отражающий избирательные отношения к окружающему миру;
- собственно духовный, на котором социальные нормы, моральные законы становятся внутренними регулятивами поведения личности [5, с. 27].

Вместе с тем проблеме создания психолого-педагогических условий воспитания ценностных отношений у студентов педагогических специальностей образовательных организаций высшего образования в психолого-педагогической литературе уделяется недостаточно внимания. А ведь именно от того, как развиты ценностные отношения у студента – будущего педагога, зависит в перспективе выбор им ценностных установок, ориентаций, ценностей, которые будут пропагандироваться и формироваться в процессе воспитания подрастающего поколения.

Цель статьи – выявить психолого-педагогические условия воспитания ценностных отношений у студентов педагогических специальностей образовательных организаций высшего образования.

Для студента, обучающегося в вузе по педагогической специальности, профессионально-личностные качества педагога представляют собой вполне определённую систему активных отношений к ценностям профессионально-педагогического значения. Эти ценностные отношения, выступая то как средство, то как условие признания человека наивысшей ценностью, составляют картину общей принципиальной готовности педагога к профессиональной работе с детьми на уровне современной гуманистической культуры.

Какова же система ценностных отношений будущего педагога?

Под ценностными отношениями студентов педагогических специальностей мы понимаем значимые отношения в человеческом обществе и специфические отношения, свойственные педагогам-профессионалам:

- 1) гуманистическое отношение к ребёнку как к человеку;
- 2) ответственное отношение к профессиональному труду как постоянная ориентация на результативность своей работы, на качество продуктивности деятельности;
- 3) отношение к себе;
- 4) профессиональная солидарность как отношение к коллегам;
- 5) отношение к обществу;
- 6) гражданская позиция;
- 7) духовность педагога как способность личности отражать жизнь, задаваться вопросами жизни и, выявляя проблемы человеческой жизни, искать решения каждой из них, приводя данное решение в соответствие с представлением о смысле жизни.

Таким образом, вопрос воспитания ценностных отношений у студентов педагогических специальностей вузов является содержанием профессиональной готовности и профессиональной пригодности студента. Вот почему этому вопросу уделяется первостепенное значение в учебно-воспитательной работе.

Под психолого-педагогическими условиями воспитания ценностных отношений мы понимаем те требования, которые делают возможным осуществление целенаправленного воспитательного процесса.

В ходе исследования нами были выявлены следующие психолого-педагогические условия, которые способствуют эффективному воспитанию ценностных отношений у студентов педагогических специальностей:

1. Создание потребности у студентов во взаимодействии.
2. Интенсивное взаимодействие студента с реальной окружающей его действительностью в соответствии с осмысленной педагогической целью.
3. Принятие образовательной организацией, всеми участниками учебно-воспитательного процесса в качестве основ жизни ценностей Добра, Истины, Красоты.
4. Возвышение учебной группы, в которой обучается студент, до уровня референтной как стимула личностного роста.
5. Создание благоприятного социально-психологического климата учебной группы и образовательной организации в целом.
6. Перенос акцента педагогического внимания с нормы на отношение.
7. Создание системы работы по воспитанию ценностных отношений у студентов.

8. Организация свободного выбора студента через направление педагогического внимания на отношение к ценностному объекту жизни, на рациональное отношение на уровне идеи, на реально действенные практические связи с объектом на уровне опыта.

Остановимся подробнее на одном из важных психолого-педагогических условий – создании системы работы в учреждении высшего образования по воспитанию ценностных отношений у студентов. Эта система включает в себя следующие элементы:

- психолого-педагогическое наблюдение;
- диагностику ценностных ориентаций студентов;
- разработку, организацию и проведение специальных воспитательных мероприятий по воспитанию ценностных отношений у студентов на уровне студенческой группы, всего учреждения высшего образования;
- разработку, организацию и проведение методических семинаров и практикумов для кураторов учебных групп, преподавателей по воспитанию ценностных отношений у студентов.

В ходе констатирующего этапа эксперимента нами была проведена диагностика ценностных ориентаций студентов с помощью методики М. Рокича. Используемая методика позволила выявить терминальные и инструментальные ценности студентов.

Терминальные ценности предполагают убеждение в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться. Инструментальные ценности основаны на убеждениях в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

В исследовании приняли участие 120 студентов второго курса Гуманитарно-педагогического института Севастопольского государственного университета.

Студентам было предложено проранжировать ценности в двух списках: А и Б.

Список А (терминальные ценности – ценности-цели):

- 1) активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни);
- 2) жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом);
- 3) здоровье (физическое и психическое);
- 4) интересная работа;

- 5) красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве);
- 6) любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком);
- 7) материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений);
- 8) наличие хороших и верных друзей;
- 9) общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе);
- 10) познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие);
- 11) продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей);
- 12) развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование);
- 13) развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей);
- 14) свобода (самостоятельность, независимость в суждениях поступках);
- 15) счастливая семейная жизнь;
- 16) счастье других (благосостояние, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом);
- 17) творчество (возможность творческой деятельности);
- 18) уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений).

Список Б (инструментальные ценности – ценности-средства):

- 1) аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах;
- 2) воспитанность (хорошие манеры);
- 3) высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания);
- 4) жизнерадостность (чувство юмора);
- 5) исполнительность (дисциплинированность);
- 6) независимость (способность действовать самостоятельно, решительно);
- 7) непримиримость к недостаткам в себе и других;
- 8) образованность (широта знаний, высокая общая культура);
- 9) ответственность (чувство долга, умение держать свое слово);
- 10) рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения);
- 11) самоконтроль (сдержанность, самодисциплина);

- 12) смелость в отстаивании своего мнения, взглядов;
- 13) твёрдая воля (умение настоять на своём, не отступать перед трудностями);
- 14) терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения);
- 15) широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки);
- 16) честность (правдивость, искренность);
- 17) эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе);
- 18) чуткость (заботливость).

Анализ ценностных ориентаций 58 студентов экспериментальной группы показал, что 55,1% студентов наиважнейшим для себя считают здоровье (поставили эту ценность на первые позиции), 48,2% студентов – счастливую семейную жизнь, 27,6% – любовь.

Результаты ранжирования студентами предложенных ценностей мы проанализировали по каждой из восемнадцати ценностей. На первом месте оказалось здоровье, на втором – счастливая семейная жизнь, на третьем – любовь. На следующих трёх позициях (с четвёртой по шестую) оказались такие ценности, как наличие хороших и верных друзей, развлечения, счастье других. Самые низкие позиции (с шестнадцатой по восемнадцатую) по шкале «терминальные ценности» заняли такие ценности, как красота природы и искусства (86,2%), познание (82,7%), творчество (34,5%).

Наиважнейшими «инструментальными» ценностями студентов экспериментальной группы являются честность (48,2%), чуткость (12,5%), образованность (11,4%). Самые низкие позиции по шкале «терминальные ценности» заняли такие ценности, как непримиримость к недостаткам в себе и других (29,2%), высокие запросы (11,4%), широта взглядов (5,6%).

Анализ ценностных ориентаций 62 студентов контрольной группы показал, что среди терминальных ценностей обнаружилась выраженная направленность на ценности личной жизни: 69,3% студентов наиважнейшим для себя считают здоровье (поставили эту ценность на первые позиции), 30,6% студентов – счастливую семейную жизнь, 24,2% – материально обеспеченную жизнь.

На следующих трёх позициях (с четвёртой по шестую) оказались такие ценности, как наличие хороших и верных друзей, любовь, счастье других. Самые низкие позиции (с шестнадцатой по восемнадцатую) по шкале «терминальные ценности» за-

няли такие ценности, как красота природы и искусства (79,0%), познание (75,8%), жизненная мудрость (45,2%).

Наиважнейшими «инструментальными» ценностями студентов экспериментальной группы являются честность (51,6%), образованность (29,1%), воспитанность (22,6%). Самые низкие позиции по шкале «терминальные ценности» заняли такие ценности, как непримиримость к недостаткам в себе и других (29,2%), высокие запросы (11,4%), широта взглядов (5,6%).

Анализ результатов диагностики показал, что в экспериментальной и контрольной группах есть сходства в ценностных ориентациях. Так, среди терминальных ценностей студентов обнаружилась выраженная направленность на ценности личной жизни, такие как здоровье, любовь, счастливая семейная жизнь, материально обеспеченная жизнь.

В то же время интересная работа, общественное признание, продуктивная жизнь, развитие занимают невысокие ранги, что указывает на отсутствие у большинства студентов в личных перспективах целей успешной профессиональной самореализации.

Среди инструментальных ценностей ведущие позиции у студентов занимают честность, чуткость, образованность, воспитанность. Для студентов педагогических специальностей приоритетность этих ценностей очень важна. И вместе с тем ценности, которые лежат в основе специфических ценностных отношений, свойственных педагогам-профессионалам, такие как ответственность, рационализм, эффективность в делах, терпимость, то есть ценности межличностного общения, ценности дела, пока не являются для студентов – будущих педагогов одними из самых важных.

Для того чтобы воспитать у студентов ценностные отношения к детям, к другим людям, к себе, к государству и обществу, к труду, природе, искусству, без которых, по нашему убеждению, не может состояться педагог, необходимо в вузах проводить специальные воспитательные мероприятия на уровне студенческой группы, всего учреждения.

Этому может способствовать разработанная нами программа воспитания у студентов ценностных отношений, которая основана на результатах диагностики ценностных ориентаций и предполагает соблюдение следующих требований:

- адекватность предложенных форм и методов обучения и воспитания уровню подготовленности студентов;
- ориентация на проблемные методы обучения, с помощью которых студент будет иметь

возможность творчески усваивать знания через решение проблем морально-этического характера, предполагающих осуществление нравственного выбора;

- ориентация на интерактивные формы и методы;
- комплексность, вариативность используемых форм и методов.

В ходе формирующего эксперимента в работе со студентами экспериментальной группы нами используются такие формы работы, как «открытая трибуна», проблемная лекция «два преподавателя», анализ конкретных ситуаций, «конверт дружеских вопросов», сочинение-размышление «Письмо к самому себе», метод проектов (просветительская и волонтерская деятельность) и другие.

Во внеучебной деятельности и на учебной практике студентов успешно реализуются различные формы воспитательной работы: часы общения «Расскажи мне о себе», «Расскажи мне обо мне», клуб встреч с интересными людьми (поэтами, писателями, композиторами и др.), диспуты, ток-шоу, благотворительные акции, кураторские часы, встречи с ветеранами педагогического труда, с победителями конкурсов профессионального мастерства, тренинги личностного роста и т.д.

Одной из эффективных форм работы по воспитанию ценностных отношений у студентов педагогических специальностей мы считаем психолого-педагогические студийные занятия.

Психолого-педагогическая студия по воспитанию ценностных отношений имеет определённую структуру:

1. Пролог – происходит знакомство и личный контакт ведущего занятия педагога с каждым участником студии, даётся установка на предмет обсуждения, собирается разброс мнений по определённой теме и называется сама тема студийного занятия.
2. Этюд – иллюстрируется тема занятия и ставятся вопросы.
3. Экспликация – представляет собой теоретическое развёртывание материала по обозначенной теме.
4. Коррекция – происходит возвращение к этюду и осуществляется попытка изменить своё поведение.
5. Рефлексия – этап занятия, выводящий студента на уровень обобщения. Этому способствуют вопросы: «Как я прожил сегодня эти минуты моей жизни?», «Что со мной произошло?», «Что во мне изменилось?».

Тематика студийных занятий определяется результатами диагностики и опирается на наивысшие

ценности: Человек, Добро, Истина, Красота. Среди тем психолого-педагогической студии наибольшую популярность и эффективность имеют такие, как «Человек как наивысшая ценность», «Национальные ценности российского общества», «Жизнь, достойная человека», «Восхождение к культуре», «Взрослость», «Инцидент» и другие.

Наблюдения, беседы со студентами в ходе воспитательных мероприятий, проводимых в ходе эксперимента, свидетельствуют о том, что данное психолого-педагогическое условие воспитания ценностных отношений у студентов педагогических специальностей является самым важным.

Выводы. Вопросы воспитания ценностных отношений у студентов организаций высшего образования занимают особое место в психолого-педагогических исследованиях в связи с возрастанием по-

требности в высоконравственной личности педагога-профессионала с устойчивыми, профессионально значимыми ценностными отношениями. Эффективному решению этой проблемы способствует создание психолого-педагогических условий воспитания ценностных отношений у студентов педагогических специальностей вузов, среди которых особую значимость приобретают такие условия, как создание системы работы по воспитанию ценностных отношений у студентов, интенсивное взаимодействие студента с реальной окружающей его действительностью в соответствии с осмысленной педагогической целью, создание потребности у студентов во взаимодействии, принятие всеми участниками учебно-воспитательного процесса в качестве основ жизни ценностей Добра, Истины, Красоты.

Список литературы

1. Асташова, Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н.А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 8–13.
2. Психолого-педагогический словарь / сост. В. А. Мижеринов ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – Ростов на Дону : Феникс, 1998. – 544 с.
3. Равкин, З. И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры / З. И. Равкин // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 34–41.
4. Сластёнин, В. А., Чижакова, Г. И. Введение в педагогическую аксиологию : учебное пособие / В. А. Сластёнин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
5. Резниченко, М. Г. Диагностика и развитие ценностных ориентаций будущих педагогов / М. Г. Резниченко // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 4. – С. 26–32.

Psychological and Pedagogical Conditions of Education of Valuable Attitudes in Students of Pedagogical Specialties

Svetlana Mikhailovna Tishchenko

*Sevastopol State University
33 University St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 20.10.2016; received in final form 14.11.2016

Annotation. This article deals with the problem of creating conditions for psycho-education pedagogical valuable relations in students of educational institutions of higher education. The features of education of valuable relations in students of pedagogical specialties. Particular attention is given to forms of education of valuable relations with students. In the course of ascertaining stage diagnosis of valuable orientations of students of the experiment was carried out with the help of M. Rokeach method. The methodology used made it possible to identify the terminal and instrumental values of students.

Keywords: value, valuable relationships, education, personality, culture, psychological and pedagogical conditions.

For citation: Tishchenko S.M. Psychological and Pedagogical Conditions of Education of Valuable Attitudes in Students of Pedagogical Specialties. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 4, pp. 54–60 (in Russ.).

About author: S.M. Tishchenko, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the Department “General and Applied Psychology and Pedagogics” of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: sgg_u_kpp@mail.ru.

References

1. Astashova N.A. Conceptual Bases of Pedagogical Axiology. *Pedagogika*, 2002, no. 8, pp. 8–13 (in Russ.).
2. Pidkasistyi P.I. (Eds). *Psikhologo-pedagogicheskii slovar'*. Sost. V.A. Mizherikov [Psycho-Pedagogical Dictionary. Compiled by V.A. Mizherikov]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 1998. 544 p.
3. Ravkin Z.I. The Development of Education in Russia: The New Value Orientations. *Pedagogika*, 1995, no. 5, pp. 34–41 (in Russ.).
4. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu* [Introduction to the Educational Axiology]. Moscow, Akademiya Publ., 2003. 192 p.
5. Reznichenko M.G. Diagnosis and Development of Valuable Orientations of the Future Teachers. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2005, no. 4, pp. 26–32 (in Russ.).

Статью к печати рекомендовала И. Ю. Василенко, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Общая и прикладная психология и педагогика» ГПИ СевГУ, e-mail: sevay@ua.fm.

Проблематика современного развития методологии системно-деятельностного подхода в общем образовании

Александр Александрович Штец

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 21.11.2016

Аннотация. В статье раскрывается сущность проблемы, связанной с реализацией системно-деятельностного подхода в российском общем образовании. Основное внимание в статье сосредоточено на анализе противоречий методологического характера, обуславливающих системный сбой в развитии отечественного образования. В статье также предлагается решение проблемы на основе системно-антропологического подхода к развитию у школьников учебно-исследовательской деятельности, которая может выступать в качестве доминирующей по отношению к игровой, учебной и иным видам деятельности, входящих в состав содержания общего образования.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, системно-антропологический подход, учебная, учебно-исследовательская и проектная деятельность.

Для цитирования: Штец, А. А. Проблематика современного развития методологии системно-деятельностного подхода в общем образовании / А. А. Штец // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. 61–66.

Об авторе: А.А. Штец, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: ashtec@mail.ru.

Постановка проблемы. Успешная модернизация современного российского образования во многом определяется методологией системно-деятельностного подхода. Именно методология системно-деятельностного подхода положена в основу новых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) дошкольного, общего и высшего образования.

Ориентация развития отечественного образования на системный подход обусловлена тем, что «его значение особенно возросло в эпоху НТР в связи с бурным ростом материального производства, комплексностью антропологического воздействия на природу, экологическими и демографическими проблемами. Да и интеграция всевозрастающего объема знаний... невозможна без научно обоснованного системного подхода» [1, с. 19].

Ещё большее значение для решения проблем образования системный подход приобретает в сочетании с деятельностным. Так, в ФГОС начального общего образования системно-деятельностный подход призван обеспечить, в частности, «развитие личности обучающегося на основе освоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира; решающую роль содержания образования,

способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного и социального развития обучающихся» [2]. В данной направленности деятельностный аспект подхода рассматривается как надёжная основа повышения эффективности отечественного образования, позволяющая преодолеть «зуновские» ограничения качества воспитания, обучения и развития обучающихся.

Безусловно, предложенное содержание системно-деятельностного подхода создало определённые предпосылки, необходимые для модернизации общего образования, тем не менее реализация с 2009 г. ФГОС второго поколения в общеобразовательной школе обнаружила некоторые проблемы системно-деятельностного подхода методологического характера. На это указывают следующие обстоятельства.

Общеизвестно, что принцип вариативности образования привёл к возникновению разнообразных образовательных систем, а также моделей в традиционной системе образования. Их применение в школе первой ступени показало, что в целом они предложили достаточно сложное содержание образования, которое оказалось недоступным для млад-

ших школьников. В результате был отозван гриф Министерства образования и науки РФ у образовательных систем Л.В. Занкова, «Школа-2100», «Гармония».

Показательным стало и достаточно радикальное упрощение содержания Примерной основной образовательной программы начального общего образования, утверждённой Министерством образования и науки РФ 8 апреля 2015 г. (далее – Программа). Если учесть, что Законом «Об образовании» регламентировано обновление ФГОС один раз в десять лет, то спешность пересмотра одного из центральных нормативных документов НОО говорит о том, что Министерство образования и науки РФ было вынуждено пойти на этот шаг. Не секрет, что этот шаг был следствием серьёзной критики, которой подверглось программное обеспечение реализации системно-деятельностного подхода.

Очевидно, в российском образовании произошёл системный сбой, обусловленный методологическими факторами. На наш взгляд, к одному из таких факторов следует отнести недооценку адептами теории системно-деятельностного подхода антропологических параметров образования.

Цель статьи – раскрыть сущность проблемы, связанной с реализацией системно-деятельностного подхода в российском общем образовании, и проанализировать противоречия методологического характера, обуславливающие системный сбой в развитии отечественного образования.

В современной методологии трактовка антропологического подхода связывается с антропологическим принципом, который в самом общем виде понимается как «включённость человека в мировой процесс» [4, с. 21], и потому антропология рассматривается как один из инструментов философского осмысления значимости человека в мировом целом и, с другой стороны, смысла мировых процессов в человеческом измерении.

Значение антропологического принципа, например, в педагогическом аспекте отмечается в достаточно широком круге работ (Ш.А. Амонашвили, Б.М. Бим-Бад, В.В. Краевский, К.Д. Ушинский и др.), в которых среди существенных его характеристик выделяется следующее:

- 1) реализация гуманистической направленности педагогического знания и содержания обучения;
- 2) концентрация внимания на человеке как базовой ценности, целей воспитания (обучения) – на его целостности с выходом на структуру личности и соотношение отдельных сторон её развития;

- 3) выдвижение приоритетов развития человека (личности ученика), учитывающих закономерности становления его интеллектуально-мыслительных и эмоционально-чувственных процессов, сфер духовного и функционального развития;
- 4) ориентация той или иной педагогической системы на определённых этапах исторического процесса на особенности человека как природного и социального организма, как неповторимой индивидуальности и неотъемлемой части всего мира;
- 5) связь воспитания, развития и обучения с человеком как активной созидающей диалогичной личностью.

Как видим, антропологический принцип в целом по своему содержанию не противоречит системно-деятельностному подходу, однако отличается одним, по нашему мнению, релятивным признаком – необходимостью учёта в образовании природных и социальных закономерностей развития личности ученика. Игнорирование именно данного требования в предложенном сегодня системно-деятельностном подходе и является той первопричиной, которая не позволяет разработать безопасные для развития ребёнка образовательные системы.

В первую очередь необходимо остановиться на главной закономерности, определяющей характер развития личности обучающегося, – это личностно-образующая деятельность, которая выступает системообразующим основанием развивающего потенциала образовательной среды.

В основу анализируемых стандартов, как известно, положена теория ведущей деятельности Д.Б. Эльконина, согласно которой системообразующая роль, например, в младшем школьном возрасте должна отводиться учебной деятельности (напомним: в дошкольном возрасте – игровой деятельности, а в подростковом возрасте – общению). Однако, как известно, в концепции ФГОС для школы второй ступени в качестве ведущей рассматривается не общение, а проектная деятельность. При этом разработчики концепции не обосновывают, на каком основании изменена методологическая база системно-деятельностного подхода. Безусловно, мы можем согласиться с таким уточнением теории Д.Б. Эльконина, тем более что проектная деятельность получила признание в качестве методологического основания в западноевропейском и американском образовании. Но тогда нам нужно признать, что методология системно-деятельностного подхода лишается опоры на природные и социальные закономерности развития личности ученика.

Вызывает вопросы и трактовка в концепции ФГОС собственно проектной деятельности. Даже при общем взгляде на её структуру, представленную в изложении А.Г. Асмолова (2009 г.), видно, что ведущая проектная деятельность включает в свой состав исследовательские и проектные действия. Конечно, проектные и исследовательские действия связаны друг с другом, но следует ли исследовательские действия включать в структуру проектной деятельности? Думается, А.Г. Асмолов сделал это опрометчиво, поскольку исследовательские действия образуют собственную систему исследовательской деятельности, которая с методологической точки зрения вступает в равноправные отношения с проектной деятельностью (в научном исследовании они соотносятся с областями фундаментальных и прикладных наук).

Методологическая неопределённость с системообразующей деятельностью проявилась и в упоминавшейся выше Программе 2015 г. В её структуре появился новый раздел «Особенности, основные направления и планируемые результаты учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся в рамках урочной и внеурочной деятельности», в котором прямо требуется строить обучение младших школьников на основе учебно-исследовательской и проектной деятельности. Как утверждается в Программе, их использование в начальных классах «является важным инструментом развития познавательной сферы, приобретения социального опыта, возможностей саморазвития, повышение интереса к предмету изучения и процессу умственного труда, получения и самостоятельного открытия новых знаний у младшего школьника» [2]. Естественно, такая оценка роли проектной деятельности в начальном образовании вступает в прямое противоречие с ведущей ролью учебной деятельности и неизбежно приводит к прямому переносу содержания и методов обучения основной школы в начальную. Несмотря на предупреждения А.Б. Воронцова, В.М. Заславского, С.В. Клевцовой, О.В. Раскиной, К.Н. Поливановой и др., в начальном образовании, да и в дошкольном также, начинает массово использоваться, например, метод проектов со всеми вытекающими отсюда негативными последствиями для безопасного развития детей.

Определённая двусмысленность возникает и после введения в стандарты начального образования учебно-исследовательской деятельности, которая, наряду с проектной деятельностью, рассматривается как средство осознания содержания и формы учебной деятельности. Благодаря учебно-исследовательской деятельности, подчёркивается в

Программе, «обучающийся выступает в роли субъекта образовательной деятельности, поскольку получает возможность быть самостоятельным, активным творцом, который планирует свою деятельность, ставит задачи, ищет средства для решения поставленных задач» [2]. Как видно из данного отрывка, характеристика учебно-исследовательской деятельности явно подменяется содержанием учебной деятельности.

Безусловно, введение в стандарты начального образования учебно-исследовательской деятельности может расцениваться как огромный шаг вперёд в развитии методологии системно-деятельностного подхода, поскольку только в учебно-исследовательской деятельности возможна субъектность ученика. Но был сделан этот шаг весьма странно: реальное содержание исследовательской деятельности как бы растворяется в учебной и проектной деятельности. Таким образом, у читателя возникает устойчивое восприятие исследовательской деятельности как особой формы учебной деятельности с тем же содержанием.

Между тем анализ содержания учебной и исследовательской деятельности показывает, что при наличии некоторых общих сторон, эти виды деятельности имеют принципиальные отличия и уже по самому важному параметру – их соответствию личностно развивающей парадигме образования. Как известно, учебная деятельность направлена на развитие у обучающихся **научно-теоретического сознания и соответствующего ему мышления**. Иначе говоря, всё внимание в теории ведущей учебной деятельности отводится интеллектуальному развитию личности. Может ли такой подход обеспечить целостное развитие личности школьника, его успешную самореализацию и самоопределение в реальной жизни?

По мнению академика А.А. Леонтьева, в разработанных на основе учебной деятельности технологиях развивающего обучения центральная проблема целостного развития «личности оказалась „отодвинутой“ на второй план».

С этой оценкой очень трудно не согласиться ещё и потому, что в учебно-исследовательской деятельности реализуется иное качество развития личности школьника. В зарубежной педагогике оно совершенно определённо связывается с понятием **«функциональная грамотность»**, которое трактуется как система способностей человека продуктивно решать проблемы в изменчивых социокультурных условиях. Другими словами, учебно-исследовательская деятельность предполагает максимально эффективную социализацию личности

школьника с точки зрения его успешной самореализации и самоопределения в реальной жизни.

Существенное значение для понимания различий учебной и исследовательской деятельности приобретает и то, что учебная деятельность является для младшего школьника новой деятельностью, которая к тому же не предполагает опоры на предыдущий (эмпирический) опыт ребёнка. Естественно, ребёнок в начальной школе оказывается не готовым самостоятельно ставить учебную задачу и определяться в целеполагании, намечать пути решения учебной задачи и контролировать правильность её решения. В результате освоение учебной деятельности объективно превращается в **формирующее развитие**, в котором реализуется только субъектно-объектный тип отношений. Он выражается в известной формуле «нужно ребёнка учить учиться».

В свою очередь, исследовательская деятельность, согласно концепции А.И. Савенкова, берёт своё начало в исследовательском поведении. Исследовательскую деятельность следует рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения.

Исследовательское поведение – это система действий для контакта с окружающей средой, реагирование на внешние условия. Реагирование бывает 2 типов: автоматизированное (отработанное поведение, стереотипное) и поисковая активность (поиск новых моделей поведения). В жизни много стандартных, типичных ситуаций, когда человек действует не задумываясь. Но как только возникает нестандартная ситуация, сразу же включается механизм поисковой активности. Здесь принципиально важно то, что исследовательское поведение обоих типов складывается и функционирует в жизненном, т. е. эмпирическом, опыте ребёнка. Благодаря этому обстоятельству младший школьник уже начиная с первого дня его обучения в школе оказывается способным решать различного рода учебно-практические задачи, разумеется, если содержание обучения отражает специфику исследовательской деятельности. Опора исследовательского обучения на эмпирический опыт ребёнка запускает его **личностное развитие**, так как постоянно сохраняется субъектно-субъектный тип отношений. Теперь он выражается формулой «ребёнок может и должен самообучаться».

Необходимо отметить ещё одно принципиальное отличие учебной и исследовательской деятельно-

сти. Как настаивал В.В. Давыдов, учебная деятельность должна строиться на основе дедуктивного способа познания: от общего к частному (в системе понятий как содержательных обобщений), в то же время авторы учебников предлагают уподобить ребёнка учёному (он должен открывать знания как учёный, пройти тот же путь познания). Но ведь учёный ведёт своё исследование как раз наоборот: от частных к общим выводам. Не случайно, В.В. Давыдов называл деятельность учащихся **«квазиисследованием»**, т.е. не настоящим, а искусственным исследованием. В результате такого понятийно направленного обучения неизбежно происходит отрыв знаний и умений от реальной жизни и, как следствие, снижение смыслового характера образования.

В учебно-исследовательской деятельности развитие учащихся реализуется в противоположном направлении. Оно соответствует реальной деятельности исследователей, обеспечивая движение от частного (конкретного, эмпирического) к общему (абстрактному, теоретическому) на основе так называемой **исследовательской практики**, которая, по существу, является формой реализации проектной деятельности. Исследовательская практика переводит поисковую активность ученика в плоскость решения реальных жизненных проблем, доступных и интересных каждому ребёнку, но при этом позволяющих, решая проектно-исследовательские задачи, приоткрывать тайны окружающего мира. Таким образом, обучение становится личностным (или компетентностным), существенно повышая смысловой характер образования.

Как видим, совмещение исследовательской деятельности с учебной, а фактически, подмена её последней неизбежно будет приводить, во-первых, к значительному снижению общего развивающего эффекта всей образовательной системы; во-вторых, к серьёзным трудностям выпускников общеобразовательных школ при их адаптации к вузовскому обучению. Неслучайно в образовательных системах всех развитых стран мира учебная деятельность в качестве ведущей даже не рассматривается.

Если содержательно дифференцировать учебно-исследовательскую и учебную деятельность, то в методологии системно-деятельностного подхода возникает достаточно сложная проблема определения их правильного соотношения в начальном образовании. На наш взгляд, полностью отказываться от ведущей роли учебной деятельности в развитии младшего школьника, как это было сделано с деятельностью общения разработчиками ФГОС, нель-

Таблица 1 – Система действий учебно-исследовательской деятельности

Обязательные действия	Возможные действия
1. Ставить вопросы. 2. Строить монологическое высказывание (ответ) по заданному вопросу. 3. Наблюдать. 4. Выделять характерные признаки предметов с помощью сравнения. 5. Распределять объекты в группы по общему признаку. 6. Высказывать суждения по результатам сравнения. 7. Планировать деятельность. 8. Участвовать в диалоге. Объяснять. 9. Использовать условные обозначения и схемы на основе абстрагирования. 10. Контролировать и оценивать деятельность.	1. Видеть проблемы. 2. Строить предположения и выдвигать гипотезы. 3. Проводить эксперименты (анализ). 4. Давать определение понятиям. 5. Классифицировать объекты (синтез). 6. Делать умозаключения и выводы. 7. Структурировать материал и готовить тексты. 8. Доказывать и защищать свои идеи. 9. Моделировать на основе «метафоричного мышления». 10. Прогнозировать свою дальнейшую деятельность.

зя. Более того, теория ведущей деятельности Д.Б. Эльконина должна использоваться в полном объеме и без купюр, так как она опирается на глубокое обоснование, которое пока никто не смог опровергнуть. С другой стороны, и учебно-исследовательской деятельности, а также в её составе проектным действиям должна отводиться приоритетная роль в развитии младшего школьника.

По нашему мнению, удачную формулу решения данной проблемы предложил А.И. Савенков, обратив внимание на то, что «работа по развитию у школьников общих умений и навыков исследовательского поиска предстаёт как задача, имеющая самостоятельную ценность. Она – фундамент развития поведения, основанного на доминировании проявлений поисковой активности в различных жизненных ситуациях» [3, с. 278]. В таком понимании формула предполагает выделение доминирующей роли исследовательской деятельности в развитии человека.

Доминирующий характер исследовательской деятельности обусловлен её принципиальной закономерностью природного типа – наличием исследовательского поведения. Оно присутствует во всех сферах жизни человека и во всех без исключения видах деятельности. Исследовательское поведение, как отмечалось выше, служит одним из действенных инструментов научения, совершенствования познавательных функций всех уровней, приобретения социального опыта человека в течение всей его жизни. Как только исследовательское поведение начинает осознаваться человеком, оно трансформируется в исследовательскую деятельность с собственной системой действий. С этой точки зрения исследовательская деятельность (точнее, её непрерывное осознание и освоение) выступает

как **доминирующая деятельность** по отношению ко всем ведущим деятельности, которые человек поэтапно осваивает в течение всей своей жизни. Для младшего школьника она не требует своего безусловного формирования как абсолютно новой деятельности, отсутствующей в опыте ребёнка, поскольку может постепенно выводиться из исследовательского поведения. Задача лишь заключается в том, чтобы школьник осознавал действия исследовательской деятельности в специально организованных условиях обучения – исследовательского обучения.

С точки зрения принятой сегодня уровневой дифференциации содержания обучения система действий учебно-исследовательской деятельности приобретает следующую структуру (таблица 1).

В таком содержании учебно-исследовательская деятельность не противоречит игровой, учебной деятельности или деятельности общения. Она проникает в структуру любой ведущей деятельности, наполняя её личностным смыслом. Кроме того, учебно-исследовательская деятельность с такой системой действий не отрицает содержание традиционной системы образования: исследовательские действия опираются на обязательные и формируемые в широкой практике обучения действия, выступая их естественным продолжением, таким образом приобретая реальную универсальность.

Вывод. Представленное своеобразие учебно-исследовательской деятельности демонстрирует главное: она полностью соответствует принципу природосообразности развития ученика и, следовательно, гарантирует безопасные траектории его развития. Для российского образования это обстоятельство приобретает огромное значение, так как

способно преодолеть наметившийся сегодня его системный сбой, хотя принятие концепции доминирующей деятельности неизбежно трансформирует системно-деятельностный подход в качественно новый системно-антропологический подход, цели-

ком ориентированный на образование в «человеческом измерении». Очевидно, развитие отечественного образования на современном этапе будет связано с переходом в область системно-антропологического подхода.

Список литературы

1. Абдеев, Р. Ф. Философия информационной цивилизации / Рифгат Фаизович Абдеев. – М. : Владос, 1994. – 334 с.
2. Примерная основная образовательная программа начального общего образования (одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию; протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15) [Электронный ресурс]. Режим доступа : mon.gov.ru/documents/922/file/227/poop_noo_reestr.doc (дата обращения: 27.09.2016).
3. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / Александр Ильич Савенков. – М. : Ось-89, 2006. – 480 с.
4. Современный философский словарь / под ред. В. Е. Кемерова. – М. : Одиссей, 1996. – 600 с.

Problematics of Modern Methodology Development of System-Active Approach in General Education

A.A. Shtets

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 21.11.2016

Abstract. In the article the problem of realization of systematic-action approach in Russian general education is raised. The main attention in the article is concentrated on the analyses of contradictions in methodological sphere, which cause a systematic failure in Russian general education. In the article you can find how to solve the problem based on system-anthropological approach to school children in their study and research activity.

Keywords: system-action approach, system-anthropological approach, study section, study-research and project activity.

For citation: Shtets A.A. Problematics of Modern Methodology Development of System-Active Approach in General Education. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 4, pp. 61–66 (in Russ.).

About author: A.A. Shtets, Doctor of Science (Pedagogics), Associate Professor, Professor of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: ashtec@mail.ru.

References

1. Abdeev R.F. *Filosofiya informatsionnoi tsivilizatsii* [The Philosophy of Informational Civilization]. Moscow, Vlados Publ., 1994. 334 p.
2. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya (odobrena resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob''edineniya po obshchemu obrazovaniyu; protokol ot 8 aprelya 2015 g. № 1/15)* [The Average Basic Programme of Primary General Education. Approved by the decision of Federal study and methodical section of basic education; protocol of 8 April 2015 number 1/15]. Aviable at: http://www.mon.gov.ru/documents/922/file/227/poop_noo_reestr.doc (accessed 27.09.2016).
3. Savenkov A.I. *Psikhologicheskie osnovy issledovatel'skogo podkhoda k obucheniyu* [Psychological Basics of Enquiry Research to Education]. Moscow, Os'-89 Publ., 2006. 480 c.
4. *Sovremennyyi filosofskii slovar'*. Pod red. V. E. Kemerova [Kemerov V.E., ed. Modern Philosophy Dictionary]. Moscow, Odissei Publ., 1996. 600 p.

Диалоговое обучение в профессиональной подготовке современного педагога

Галина Ивановна Шемигон

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 21.11.2016

Аннотация. В статье раскрывается значение диалогового обучения в содержании профессиональной подготовки учителя начальных классов, а также его особенностей. Внимание обращается на характеристику учебного диалога с различных точек зрения. Кроме этого, в статье раскрывается связь диалогового обучения с уроками исследовательского типа.

Ключевые слова: диалоговое обучение, учебный диалог, профессиональная подготовка педагога.

Для цитирования: Шемигон, Г. И. Роль диалогового обучения в профессиональной подготовке современного педагога / Г. И. Шемигон // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. 67–73.

Об авторе: Г. И. Шемигон, аспирант кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: belova_galina@bk.ru.

Постановка проблемы. Содержание и организация профессиональной подготовки учителя начальных классов регламентированы профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (далее – Профессиональный стандарт) [12]. Главное внимание в этом документе сосредоточено на трудовых функциях, значение которых раскрывается в трёх разделах: обучение, воспитательная и развивающая деятельность. С точки зрения системно-деятельностного подхода учитель должен владеть функционалом, то есть набором определённых функций, которые задаются в Профессиональном стандарте. В системе профессионального функционала роль учителя начальных классов по своему содержанию отражает требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения (далее – ФГОС). Концепция стандарта опирается на формирование у ученика умений учиться, поэтому в Профессиональном стандарте центральное место отводится таким функциям, как формирование умения учиться и ставить различные виды учебных задач. В этой связи актуальными оказываются две профессиональные функции:

1. «Формирование метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных дей-

ствий до уровня, необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования».

2. «Ставить различные виды учебных задач (учебно-познавательных, учебно-практических, учебно-игровых) и организовывать их решение (в индивидуальной или групповой форме) в соответствии с уровнем познавательного и личностного развития детей младшего возраста, сохраняя при этом баланс предметной и метапредметной составляющей их содержания» [12, с. 16].

В представленных профессиональных функциях даны предпосылки необходимости реализации в обучении учебного диалога. На это указывает ФГОС, согласно которому одним из видов универсальных учебных действий (УУД) является «умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем». Под данным учебным действием подразумевается умение вести диалог на бытовые, учебные, социокультурные темы, понимать чужую точку зрения [17, с. 8]. Роль диалога в обучении состоит в стимулировании познавательной деятельности, вовлечении класса в активное обсуждение спорных вопросов, формировании нравственного выбора и умения оценивать других. В этом аспекте диалог перекликается с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образова-

ния по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»), где в компетенциях отмечаются следующие элементы диалога: «ОК-3 – способность понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности базовыми культурными ценностями, современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества. ОК-16 – способность использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики. ПК-6 – готовность к взаимодействию с учениками, родителями, коллегами, социальными партнёрами» [16]. Перечисленные знания, умения и владения могут относиться к функционалу диалогового обучения.

Ориентация обучения студентов как будущих педагогов на диалог в таком понимании предполагает полный пересмотр не только способов организации обучения, но и его содержания, что требует и особого диалогового обучения в начальных классах. Несмотря на огромное значение диалогового обучения в личностном развитии младших школьников, его определение и реализация в современных программах начального общего образования не получили однозначного подхода. В учебно-методическом комплексе (УМК) «Школа России» (под ред. А. Плешакова) учебный диалог наблюдается на уровне введения проблемной ситуации в виде наглядных средств. УМК «Школа XXI века» (под руководством Н.Ф. Виноградовой) характеризуется введением только отдельных элементов учебного диалога, нет принятия учебной задачи, как, например, это прослеживалось в методике Г.А. Цукерман. Т.Г. Рамзаева в УМК «Классическая начальная школа» ограничила учебный диалог постановкой проблемного вопроса, вынося его в начало параграфа в учебнике русского языка. В УМК «Гармония» (научный руководитель Н.Б. Истомина) учебный диалог применяется, однако в рамках учебной деятельности. В методике Н.Н. Светловской учебный диалог сводится к работе с текстом: в виде сквозного проблемного вопроса, например: «Определите, о чём будет текст». В целом, перечисленные подходы к использованию учебного диалога в начальных классах реализуются вне учебно-исследовательской деятельности, что не по всем параметрам соответствует требованиям ФГОС, в котором формирование учебной деятельности опосредованно учебно-исследовательской и проектной деятельностью.

Обнаруженный недостаток в реализации учебного диалога неизбежно приводит к противоречию в профессиональной подготовке студентов-педаго-

гов: с одной стороны, будущий педагог начальной школы не получает системы действий по успешной реализации диалогового обучения в логике требований ФГОС и, с другой стороны, в профессиональном стандарте, как было видно, функционал диалогового обучения не отражает полную деятельность педагога. В результате перед современным учителем начальных классов возникают непреодолимые трудности эффективной реализации диалогового обучения.

На наш взгляд, обнаруженная выше проблема может эффективно решаться, если в содержание профессиональной подготовки учителя начальных классов будет включена соответствующая функционалу диалогового обучения система действий, отражающая основные особенности диалогового обучения.

Цель статьи – раскрыть особенности диалогового обучения, актуальные для содержания профессиональной подготовки современного педагога.

Общая характеристика и особенности диалогового обучения. С одним из требований ФГОС, согласно которому существует такое УДД, как «умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем», соотносится понятие, имеющее прямое отношение к диалогу, – это дискуссия, которая выступает в качестве средства коллективного обсуждения проблем. В толковом словаре Д.Н. Ушакова «дискуссия» определяется как «обсуждение какого-нибудь спорного вопроса для выяснения разных точек зрения» [15], то есть рассмотрение коллективом какой-либо проблемы, которое невозможно вне диалога. По мнению А.И. Савенкова, дискуссия является неотъемлемой частью учебно-исследовательской деятельности. Обязательными элементами дискуссии являются вопросы к докладчику, а также краткое обсуждение его сообщения [13, с. 68]. Поэтому центральное место в диалоговом обучении должна занимать дискуссия. В современной педагогике дискуссия как средство организации учебно-исследовательской деятельности соотносится с понятием «учебный диалог».

Учебный диалог позволяет увеличить познавательный интерес учеников, организовать активное обсуждение вопросов, по которым возникли затруднения или разногласия, формировать умение оценивания других и самооценки. В разделе «Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования» ФГОС раскрывается содержательная характеристика учебного диалога как метапредметных результатов:

- готовность слушать собеседника и вести диалог;
- готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою;
- излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий; определение общей цели и путей её достижения;
- умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности;
- осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих [17].

Перечисленные метапредметные результаты, на наш взгляд, должны расцениваться как параметры характеристики содержания диалогового обучения. Стоит также обратить внимание на то, что учебный диалог может содержательно характеризоваться и с других точек зрения, как, допустим, в Примерной основной образовательной программе начального общего образования, которая была утверждена 8 апреля 2015 г. (далее – Программа). В разделе «Коммуникативные универсальные учебные действия» Программы отмечено, что выпускник научится:

- формулировать собственное мнение и позицию;
- договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе в ситуации столкновения интересов;
- владеть диалогической формой речи [11].

Данные умения, определяющие коммуникативную грамотность школьника, свидетельствуют о необходимости организации учебного диалога. Их функциональная направленность совпадает с существующим пониманием общего понятия «диалог».

Общую характеристику диалога предложил М.М. Бахтин. Он отмечал, что «только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается „человек в человеке“ как для других, так и для себя» [2]. Диалог, по его мнению, – это не средство формирования личности, а само бытие её. Следовательно, диалог возможен только в процессе деятельности (общение учителя и ученика, ученика и класса, учителя и класса или парное общение учащихся).

М.М. Бахтин в своих работах также обращал внимание на то, что диалог даёт возможность определить значение речи, её содержание. Диалог, по мнению учёного, применяется для выяснения смысла высказывания. «Речь, утверждает Бахтин, – любая речь, каждая речь может быть истинно поня-

та лишь в контексте диалогических отношений. Элементарная единица речи – «высказывание», граница которого и смысл которого – начало «ответа» другого человека, другой личности. Высказывание всё ориентировано на этот ответ или на новый вопрос, ко мне обращённый, таит в себе возможность и предвосхищение таких ответов, – вопросов, – сомнений» [4, с. 87]. Поэтому, по утверждению философа, только в диалоге рождается личность ученика. Данная характеристика диалога указывает на то, что учебный диалог должен иметь смысл; то есть он имеет личностно-развивающую направленность на каждого ученика, а это позволяет реализовать главное в современном уроке: субъектность ученика, которую учителю невозможно достичь вне учебного диалога.

В настоящее время понятие учебного диалога в педагогической науке не получило своего однозначного понимания. Чтобы правильно определить данное понятие, необходимо рассмотреть его трактовку, данную С.Ю. Кургановым и В.Ф. Литовским. С точки зрения исследователей, учебный диалог – это особая форма обучения, при которой учебные задачи ставятся в виде нерешённых проблем, парадоксов. В основу логики обучения, формирующей личностное мышление человека, должна быть положена логика диалога; единицей такого обучения может быть урок особого типа, урок-диалог, на котором учитель и дети демонстрируют различные типы мышления и логики; в этом учебном диалоге в своеобразной форме воспроизводятся культурологические диалоги, характерные для определённых исторических эпох (Античность, Средневековье, Возрождение, Новое время, современность) [7]. На наш взгляд, учёные справедливо связали учебный диалог с понятием учебной задачи и содержанием урока обучения, непосредственно восходящего к учебно-исследовательской деятельности.

На необходимость связывать понятие учебной проблемы с понятием учебного диалога указывала Е.Л. Мельникова [9]. Она не даёт точного определения понятию «учебный диалог», но утверждает, что на уроке должна осуществляться постановка учебной проблемы и поиск её решения, для чего могут использоваться два вида диалога: побуждающий и подводящий.

Побуждающий диалог подводит детей к той же мыслительной работе, которую выполняет учёный. На этапе постановки проблемы учитель создаёт проблемную ситуацию, а затем произносит специальные реплики для осознания противоречия и формулирования проблемы учениками. На этапе поиска решения учитель побуждает учеников выдви-

нуть и проверить гипотезы. Таким образом, побуждающий диалог позволяет ученикам осознать противоречие и проблему, гипотезу и необходимость её проверки.

Подводящий диалог, по мнению Е.Л. Мельниковой, опирается на логическое мышление учеников. На этапе постановки проблемы учитель пошагово подводит их к теме урока, а на этапе поиска решения выстраивает логическую цепочку к новому знанию. Можно сказать, что подводящий диалог прокладывает к теме или знанию прямую и почти безошибочную дорогу. На этапе воспроизведения (проговаривания) знаний ученики должны создать продукт и представить его классу. Иными словами, от каждого школьника требуется самому и по-своему выразить новое знание. Понятно, что выполнять такую работу дети будут только по специальному заданию учителя. Оно так и называется – продуктивное, потому что предлагает ученику создать простой продукт (например, составить схему или сочинить небольшое стихотворение).

Ещё одной важной, по нашему мнению, особенностью учебного диалога является то, что он выступает организационным элементом развития всех учащихся. На это обращает внимание С.В. Белова, подчёркивая, что учебный диалог является «особой формой обучения, с помощью которой обеспечивается движение участников к общему для всех познавательному результату» [3, с. 45]. Этот познавательный результат имеет непосредственное отношение к поиску истины. На это прямо указывала Н.Ф. Виноградова, определявшая учебный диалог как «диалогическую форму обсуждения, целью которой является коллективное „открытие“ истины» [6, с. 49].

Другую особенность учебного диалога отметил О.Г. Абрамкина, охарактеризовав учебный диалог как «своеобразный вид целевой деятельности, включённой в процесс обучения и обладающей такими структурными компонентами, как учебные цели и задачи, соответствующие общим педагогическим чётко поставленным целям обучения, содержание, субъекты и правила диалога, обеспечивающие усвоение как предметного содержания учебной дисциплины, так и норм социального поведения» [1]. Как видим, необходимыми структурными компонентами учебного диалога выступают целеполагание и вытекающие из него учебные задачи.

Таким образом, перечисленные характеристики дают возможность выделить такие системообразующие особенности учебного диалога: наличие определённой структуры, получение познавательного результата, организацию коллективной деятельности

и осознанное целеполагание. Однако при всех достоинствах представленных характеристик учебный диалог не рассматривается с точки зрения исследовательского подхода, вне которого, как было отмечено выше, он не может функционировать. Исследовательский подход позволяет использовать учебный диалог в качестве особого подхода к обучению – диалогового обучения.

Диалоговое обучение – это специальный вид обучения, где вся деятельность опирается на исследовательский подход, который предполагает осознание учащимися в дискуссии проблемы исследования, формулировку гипотезы, её проверку и доказательство. Из данного определения диалогового обучения вытекает принципиально важное положение: оно предполагает реализацию самостоятельного обучения, что возможно только с помощью учебно-исследовательской и проектной деятельности. Так у учителя появляется возможность сформировать у школьников способности к осознанию общей проблемы, высказыванию своей точки зрения на возможный способ её решения, организовать проведение её проверки и доказательства правильности решения проблемы. В целом, данные способности учащихся могут рассматриваться как центральные компетенции будущего педагога в диалоговом обучении.

Принципиальная особенность диалогового обучения в начальных классах определяется и тем, что исследовательскую деятельность, по мнению А.И. Савенкова, следует рассматривать как «особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения» [14]. Следовательно, учебный диалог может применяться уже с первого класса начальной школы. Акцент ставится на проблемной ситуации, которая должна подводить ученика к осознанию учебно-исследовательской деятельности. Поэтому диалоговое обучение должно реализовываться в особом типе уроков – исследовательских уроках. Об этом упоминает А.А. Штец в своих исследованиях. По нашему мнению, исследовательский урок должен пониматься как «форма проблемной организации образовательного процесса, в которой используются методы, приёмы, средства обучения, позволяющие обучающимся сознательно овладевать действиями учебно-исследовательской и проектной деятельности» [18, с. 44]. Упомянутая выше связь учебного диалога с проблемной ситуацией на исследовательских уроках выступает очередной особенностью диалогового обучения. Значение проблемной ситуации в

обучении обосновал ещё А.М. Матюшкин, указав, что «...одним из главных условий управления обучением и одновременно одним из главных условий, обеспечивающих развитие мышления, является предварительная постановка заданий, вызывающих проблемные ситуации, активизирующие мыслительную деятельность учащихся» [8, с. 29]. Под проблемной ситуацией С.И. Брызгалова понимает «определённое психическое состояние ученика, возникающее в процессе выполнения задания, которое помогает ему осознать противоречие между необходимостью выполнить задание и невозможностью осуществить это с помощью имеющихся знаний; осознание противоречия пробуждает у учащегося потребность в открытии (усвоении) новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действия» [5, с. 35]. Необходимость обязательного применения проблемной ситуации обусловлена тем, что в начальной школе ученики ещё не обладают культурой ведения дискуссий (определение собственной точки зрения, опровержение чужой точки зрения, выдвижение аргументов и т.п.). В первом классе в основу учебного диалога должна быть положена такая проблемная ситуация, как столкновение с неизвестным (Е.Л. Мельникова, А.А. Штец и др.). Ученики определяют на базе пройденного материала, что очередная задача, возникшая на

уроке, им незнакома и самостоятельно ищут решение проблемы, которое формулируется как обобщение-«открытие».

Выводы. Таким образом, в содержании профессиональной подготовки учителя начальных классов особое значение приобретает диалоговое обучение, а также его особенности:

- учебный диалог, с точки зрения М.М. Бахтина, позволяет учителю на уроке достичь субъектности ученика;
- реализация учебного диалога предполагает применение на уроке учебных и учебно-практических задач;
- учебный диалог не может применяться вне значимых для учеников проблем, которые будут заложены в проблемных ситуациях;
- реализация самого учебного диалога возможна только в структуре исследовательского урока, предполагаемого осуществление учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Реализация перечисленных особенностей диалогового обучения должна входить составной частью в систему компетенций обучения студентов педагогического направления, что позволит повысить эффективность профессиональной подготовки учителей начальных классов.

Список литературы

1. Абрамкина, О. Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О.Г. Абрамкина. – Орел, 2003. – 243 с.
2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1979. – С. 336.
3. Белова, С. В. Диалог – основа профессии педагога / С. В. Белова. – М. : АПК и ПРО, 2002. – 148 с.
4. Библер, В. С. М. М. Бахтин, или поэтика культуры / В. С. Библер. – М. : Прогресс, 1991. – 176 с.
5. Брызгалова, С. И. Проблемное обучение в начальной школе : учеб. пособие / С. И. Брызгалова. – изд. 2-е, испр. и доп. – Калининград, Калинингр. ун-т., 1998. – 91 с.
6. Виноградова, Н. Ф. Учебный диалог – эффективный метод развития младших школьников / Н. Ф. Виноградова // Начальное образование. – 2010 – № 1. – с. 49–52.
7. Курганов, С. Ю. Ребёнок и взрослый в учебном диалоге / С. Ю. Курганов. – М. : Просвещение. – 1989. – 128 с.
8. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 392 с.
9. Мельникова, Е. Л. Что такое проблемный диалог / Е. Л. Мельникова // Начальная школа плюс до и после, 2008. – № 8. – С. 3–8.
10. Образовательные технологии. Сборник материалов. – М. : Баласс, 2008. – 160 с. (Образовательная система «Школа 2100»).
11. Примерная основная образовательная программа начального общего образования (одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию; протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15) [Электронный ресурс]. Режим доступа : mon.gov.ru/documents/922/file/227/poap_noo_reestr.doc (дата обращения: 27.09.2016).
12. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.admoblkaluga.ru/upload/minobr/news/11/PS_pedagog.pdf (дата обращения: 29.09.2016).

13. Савенков, А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А. И. Савенков. – Самара : Учебная литература, 2004. – 80 с.
14. Савенков, А. И. Учим детей выдвигать гипотезы и задавать вопросы [Электронный ресурс] / А. И. Савенков // Одарённый ребёнок, 2003. – № 2. – С. 76–86. – Режим доступа: http://0623.ucoz.ru/index/uchim_detej_vydvigat_gipotezy_i_zadavat_voprosy/0-4 (дата обращения: 7.07.2016).
15. Толковый словарь русского языка под редакцией Д. Н. Ушакова [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/789038> (дата обращения: 08.10.2016).
16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «050100 Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf (дата обращения: 29.09.2016).
17. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М : Просвещение, 2010. – 47 с.
18. Штец, А. А. Исследовательский урок диалогового обучения младших школьников первоначальному чтению / А.А. Штец, Г. И. Шемигон // Образование и воспитание. – 2016. – № 1. – С. 43–48.
19. Штец, А. А. Отечественная букваристика как саморазвивающаяся методическая система : монография / А. А. Штец. – Мурманск, 2009, МО ИПКРОиК. – 219 с.

Dialog Learning in the Professional Training of the Modern Teacher

G.I. Shemigon

Sevastopol State University 33
Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 15.12.2015

Abstract. The article reveals the importance of learning dialog in the content of professional training of primary school teachers. Attention is drawn to the characteristic of educational dialogue from different points of view. In addition, the article reveals the connection dialog learning lessons special type of research lessons. Illustrated the features of learning dialog (the presence of a certain structure, getting informative result, the organization of collective activities and conscious goal-setting), the implementation of which will allow to increase efficiency of professional training of primary school teachers

Keywords: dialog learning, educational dialogue, professional training of teacher.

For citation: Shemigon G.I. Dialog Learning in the Professional Training of the Modern Teacher. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 4, pp. 67–73 (in Russ.).

About author: G.I. Shemigon, PhD Student of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: : belova_galina@bk.ru.

References

1. Abramkina O.G. *Uchebnyi dialog kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoi kul'tury obuchayushchikhsya. Dis. kand. ped. nauk* [Educational Dialogue as Means of Formation of Communicative Culture of Pupils. Cand. Diss. (Ped.)]. Orel, 2003. 243 p. Available at: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-uchebnyy-dialog-kak-sredstvo-formirovaniya-kommunikativnoy-kul'tury-obuchayushchikhsya> (accessed: 21.09.2016)
2. Bakhtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of Verbal Creativity]. Moscow, 1979. P. 336.
3. Belova S.V. *Dialog – osnova professii pedagoga* [Dialogue is the Basis of the Teaching Profession]. Moscow, APKiPRO Publ., 2002. 148 p.
4. Bibler V.S. *M.M. Bakhtin, ili poetika kul'tury* [M.M. Bakhtin or the Poetics of Culture]. Moscow, Progress Publ., 1991. 176 p.
5. Bryzgalova S.I. *Problemnoe obuchenie v nachal'noi shkole* [Problem-based Learning in Elementary School]. 2nd ed. Kaliningrad, Kaliningr. un-t Publ., 1998. 91 p.
6. Vinogradova N.F. The Educational Dialogue is an Effective Method of Development of Junior Schoolchildren. *Nachal'noe obrazovanie*, 2010, no. 1, pp. 49–52 (in Russ.).

7. Kurganov S.Yu. *Rebenok i vzroslyi v uchebnom dialoge* [Child and Adult in the Learning Dialogue]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1989. 128 p.
8. Matyushkin A.M. *Problemye situatsii v myshlenii i obuchenii* [Problem situations in thinking and learning]. – Moscow. Pedagogy, 1972. 392 p.
9. Mel'nikova E.L. What is Problematic Dialogue. *Nachal'naya shkola plyus do i posle*, 2008, no. 8, pp. 3–8 (in Russ.).
10. *Obrazovatel'nye tekhnologii. Sbornik materialov* [Educational Technology. The collection of materials]. Moscow, Balass Publ., 2008. 160 p.
11. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma nachal'nogo obshchego obrazovaniya (odobrena resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po obshchemu obrazovaniyu; protokol ot 8 aprelya 2015 g. № 1/15)* [The Average Basic Programme of Primary General Education. Approved by the decision of Federal study and methodical section of basic education; protocol of 8 April 2015 number 1/15]. Available at: http://www.mon.gov.ru/documents/922/file/227/poop_noo_reestr.doc (accessed 27.09.2016).
12. *Professional'nyi standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel')»* [Professional Standard of the Teacher (Pedagogical Activity in Pre-School, Primary General, Basic General, Secondary General Education) (educator, teacher)]. Available at: http://www.admoblkaluga.ru/upload/minobr/news/11/PS_pedagog.pdf (accessed 29.09.2016).
13. Savenkov A.I. *Metodika issledovatel'skogo obucheniya mladshikh shkol'nikov* [Methodology of the Research Education of Younger Students]. Samara, Uchebnaya literatura Publ., 2004. 80 p.
14. Savenkov A.I. Children to Put Forward Hypotheses and to Ask Questions. *Odarenniy rebenok*, 2003, no. 2, pp. 76–86. Available at: http://0623.ucoz.ru/index/uchim_detj_vydvigat_gipotezy_i_zadavat_voprosy/0-4 (accessed 7.07.2016) (in Russ.).
15. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka pod red. D.N. Ushakova* [Ushakov D.N., ed. Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Available at: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/789038> (accessed 08.10.2016).
16. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki «050100 Pedagogicheskoe obrazovanie» (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr»)* [Federal State Educational Standard of Higher Professional Education for the Training “050100 Pedagogical education” (qualification (degree) “bachelor”)]. Available at: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm46-1.pdf (accessed 29.09.2016).
17. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya* [Federal State Educational Standard of Primary Education]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2010. 35 p.
18. Shtets A.A., Shemigon G.I. Research Lesson Dialog Teaching Younger Pupils the Initial Reading. *Obrazovanie i vospitanie*, 2016, no. 1, pp. 43–48 (in Russ.).
19. Shtets A.A. *Otechestvennaya bukvaristika kak samorazvivayushchayasya metodicheskaya sistema* [The Domestic Bukvaristika as a Self-Methodical System]. Murmansk, MO IPKROiK Publ., 2009. 219 p.

Статью к печати рекомендовали: А. А. Штец, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, e-mail: ashtec@mail.ru; Н. Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

УДК 378.0+159.9

Использование электронных образовательных ресурсов в формировании иноязычной профессионально ориентированной компетенции студентов

Светлана Сергеевна МIRONЦЕВА

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, г. Севастополь, 299053, Российская федерация*

Статья поступила 19.08.2016

Аннотация. Автором рассмотрено понятие «электронные образовательные ресурсы». Исследуется одна из актуальных проблем современной педагогики – проблема овладения специалистами иностранным языком в сфере профессиональной деятельности, в частности формирование иноязычной профессионально ориентированной компетенции студентов с помощью электронных образовательных ресурсов. Рассматривается поэтапное развитие информационных технологий в образовательном процессе, их дидактический потенциал в обучении иностранному языку.

Автор приходит к заключению, что процесс обучения иностранному языку в техническом вузе можно сделать более эффективным путём использования электронных образовательных ресурсов.

Ключевые слова: информационные технологии, электронные образовательные ресурсы, информационно-образовательная среда, компетентностный подход.

Для цитирования: МIRONЦЕВА, С. С. Использование электронных образовательных ресурсов в формировании иноязычной профессионально ориентированной компетенции студентов / С. С. МIRONЦЕВА // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. 74–79.

Об авторе: С. С. МIRONЦЕВА, старший преподаватель кафедры «Романская и германская филология» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация, e-mail: mironseva.sse@mail.ru.

Постановка проблемы. Новые возможности для наращивания качества образовательного процесса открываются в связи с последними достижениями информационного общества. Сегодня информационные технологии, в частности, электронные образовательные ресурсы, обладают значительным дидактическим потенциалом, позволяющим вовлечь обучающихся в иноязычную профессиональную деятельность, развивать языковые навыки и речевые умения, пользоваться электронными справочными материалами, словарями. Цели и задачи высшего образования определены запросами общества и включают не только базовые знания и умения, но и сформированную иноязычную профессионально ориентированную компетенцию, которая предполагает овладение новыми знаниями в области новых информационных и телекоммуникационных технологий.

Целью данной статьи является определение эффективных подходов к иноязычному профессиональному образованию, выявление форм и методов эффективного формирования иноязычной компе-

тентности у будущих специалистов на основе широкого применения электронных образовательных ресурсов.

Проблема и степень её разработанности. Проблема овладения специалистами иностранным языком в сфере профессиональной деятельности является одной из актуальнейших многие годы. Совершенно новые возможности открываются здесь в связи с последними достижениями информационного общества. Сегодня информационные технологии, в частности электронные образовательные ресурсы, обладают значительным дидактическим потенциалом, позволяющим вовлечь обучающихся в иноязычную профессиональную деятельность, развивать языковые навыки и речевые умения, пользоваться электронными справочными материалами, словарями. Проблемы применения информационных технологий в образовательном процессе рассмотрены Э.Г. Азимовым, Л.Н. Беляевой, Б.С. Гершунским, Т.В. Карамышевой, Е.И. Машбиц, Н.Ф. Талызиной и другими. Особенности использования информационных технологий в обучении иностранно-

му языку, педагогические условия их применения отражены в работах М.А. Бовтенко, Е.И. Дмитриевой, Е.С. Полат и других.

Дидактический потенциал в обучении иностранному языку интернет-технологий раскрыт в исследованиях З.Р. Девтеровой, С.И. Гармаевой, О.В. Чувиловой и других, дистанционных технологий – Е.А. Ефимкиной, Э.Б. Новиковой и других. Проблемы использования программно-методического обеспечения рассмотрены О.В. Ильиной, Т.В. Колесовой, Е.В. Смирновой, Л.А. Хамула и другими.

Несмотря на разносторонность выполненных исследований, их теоретическую и прикладную значимость, анализ деятельности преподавателей по формированию у будущих менеджеров иноязычной компетентности показал, что учебный процесс, с одной стороны, недостаточно профессионально ориентирован, и, с другой стороны, слабо используются уже имеющиеся как отечественные, так и зарубежные электронные образовательные ресурсы (ЭОР).

ЭОР – специальным образом сформированные блоки разнообразных информационных ресурсов, предназначенные для использования в образовательном процессе, представленные в электронном виде и функционирующие на базе средств информационных и коммуникационных технологий.

Таким образом, проблема применения информационных технологий, особенно с использованием электронных образовательных ресурсов, в работе студентов вуза остаётся недостаточно изученной и требует дальнейшей разработки.

Этапы развития информационных технологий. Процесс информатизации общества можно условно разделить на несколько этапов. Первый этап характеризовался широким внедрением средств вычислительной техники в учебный процесс и предполагал обучение основам алгоритмизации и программирования, математического моделирования на ЭВМ, что способствовало развитию алгоритмического мышления у студентов. Применение компьютера в процессе обучения было основано на использовании компьютеров для создания обучаемых систем и проведения научных исследований. На этом этапе создавались крупные вычислительные центры при университетах, компьютер применялся для автоматизированного выполнения заданий. Относительно иностранных языков первый этап характеризовался развитием метода программированного обучения в преподавании. Компьютерные упражнения, созданные в тот период, тренировали навыки студентов (грамматика, письмо) путём повторения. Главным принципом построения компью-

терных программ были упражнение и тренировка. Компьютер частично выполнял функции преподавателя, он воспринимался как устройство, предоставляющее учебный материал студентам. Устоявшаяся модель компьютерных упражнений действовала по принципу: научение – упражнение – контроль. Второй этап связан с появлением персонального компьютера, развитием программного обеспечения, которое осуществляло диалоговое взаимодействие человека и компьютера. Широкое применение получили образовательные автоматизированные системы контроля знаний и управления учебным процессом. В 70-х годах появились интеллектуальные обучающие системы, которые содержали представления о том, чему обучать, как обучать и информацию об обучаемом. Такой подход позволял производить глубокую диагностику знаний и умений обучающихся. В обучении иностранным языкам появляется коммуникативный подход. Компьютерные программы, созданные в рамках коммуникативного подхода, предоставляли возможность самоконтроля, развития критического мышления и аудиolingвальных умений.

Третий этап характеризуется появлением новых информационных и телекоммуникационных технологий, мультимедийных технологий и виртуальной реальности. Особенность этого этапа заключается в объединении пользователей глобальной сетью Интернет. На первый план в процессе обучения выходят знания и умения, связанные с новыми информационными и телекоммуникационными технологиями. Информатизация общества – глобальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности является сбор, накопление, обработка, хранение, передача и использование информации, осуществляемое на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники.

Этот этап в обучении иностранным языкам характеризуется новым подходом – интеграционным, который подразумевает использование иностранного языка в реальном контексте, тренировке навыков всех видов речевой деятельности. Информатизация общества стимулировала и трансформацию процесса обучения, а именно форм и методов обучения.

Изменениям в процессе образования в этой связи посвящены работы В.П. Беспалько, О.К. Тихомирова, И.В. Роберт, А.В. Хуторского, Б.С. Гершунского, Е.С. Полат, А.А. Вербицкого и других. Информатизация рассматривается ими как путь преодоления кризиса образования за счёт развития новых моделей образования, внедрения новых тех-

нологий и педагогических систем и теории обучения. В качестве новых моделей рассматриваются методы обучающих систем, обучение на основе информационных ресурсов. Компьютер здесь, по мнению Б.С. Гершунского, характеризуется как объект изучения, средство учебно-воспитательной деятельности, компонент системы педагогического управления, средство повышения эффективности научно-педагогических исследований [1].

Основные возможности компьютера в процессе преподавания английского языка сводятся к коммуникативным – возможности приёма и выдачи информации в самых различных формах, информационно-комбинаторным – возможности запоминать, сохранять, структурировать и сортировать большие объёмы информации, быстро находить нужные данные, графическим – представлению результатов своей работы в соответствующей форме.

Наряду с понятием «компьютерное обучение» употребляются другие термины, такие как информационные технологии, современные информационные технологии. Все термины, имеющие в составе слово «информационные», подразумевают под собой процесс переработки, передачи и усвоения учебной информации с помощью информационных и компьютерных средств.

Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы предусматривает эффективные подходы к реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [3]. Технология обучения – это совокупность действий по реализации учебно-познавательной деятельности субъектов обучения, направленная на формирование у них определённой системы знаний и умений и, как следствие, формирование компетенций. Она подразумевает научные подходы к организации учебно-воспитательного процесса с целью его оптимизации и повышения эффективности, а также обновление материально-технической базы школ и вузов с учётом последних достижений науки и техники.

Традиционно под средством обучения в методике преподавания иностранного языка понимают комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью учащихся по овладению языком. Средства обучения облегчают овладение языком и делают процесс обучения более эффективным. Средства обучения классифицируются по составу объектов (материальные или идеальные), по характеру воздействия (визуальные, аудио,

аудиовизуальные), по носителю информации (бумажные и электронные), по отношению к технологическому прогрессу (традиционные, современные и новые).

Если рассмотреть дидактические задачи компьютерных средств обучения, то можно выделить следующие:

1. Дидактические задачи представления учебной информации:
 - компьютерная визуализация учебной информации;
 - моделирование и имитация изучаемых объектов, процессов и явлений;
 - создание и использование информационных баз данных, необходимых для учебной и научной деятельности.
2. Дидактические задачи, возникающие в процессе контроля усвоения материала:
 - осуществление контроля с обратной связью, с диагностикой ошибок по результатам обучения;
 - осуществление контроля и самоконтроля.
3. Дидактические задачи, возникающие в ходе формирования определённых навыков и умений:
 - развитие определённых типов мышления;
 - формирование умения принимать оптимальное решение в сложной ситуации;
 - формирование культуры учебной деятельности, информационной культуры обучающихся [5].

Сегодня одним из элементов модернизации образовательного пространства стали электронные образовательные ресурсы. Современный образовательный процесс в вузе строится на основе сочетания достижений педагогических и информационных технологий, традиционных и электронных форм обучения.

Для повышения качества образовательного процесса преподаватель в своей работе может использовать электронные образовательные ресурсы, такие как презентации, видеолекции, видеоконференции, электронные учебники, мультимедийные курсы, компьютерные модели, образовательные порталы, образовательные ресурсы удалённого доступа и другие. Каждый тип электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе решает ограниченный круг специфических задач, поэтому их использование возможно в качестве вспомогательного материала в образовательном процессе с традиционными педагогическими технологиями и в сочетании друг с другом.

Образовательная среда современных вузов претерпевает серьёзную модернизацию: становится

более открытой, гибкой, дифференцированной. Важную роль приобретают учебно-методические пособия, формирующие компетенции современного специалиста. Они обеспечивают повышение эффективности взаимодействия преподавателя и образовательной среды.

Особенностью пособий, использующих электронные образовательные ресурсы по английскому языку, является то, что они оптимально сочетают систематизацию теоретических знаний и практических навыков студентов, повышают качество текущего контроля успеваемости, развивают навыки самоконтроля студентов. Реже в образовательном процессе используются видеолекции, видеоконференции и особенно образовательные порталы.

Эффективным инструментом поддержки преподавателя являются презентации. Они позволяют контролировать темп подачи учебного материала, удерживать внимание и поддерживать интерес аудитории.

Видеоконференции позволяют обмениваться результатами научной деятельности студентов с большей аудиторией. Преимущества такой формы работы в том, что расширяются контакты, обсуждаемая тема может быть освещена через выступления как известных специалистов в данной области, так и молодых учёных. У студентов формируются навыки публичных выступлений и группового взаимодействия по исследованию предложенной темы.

Использование электронных учебников в образовательном процессе позволяет управлять познавательной деятельностью студента через организацию индивидуальной самостоятельной работы по изучению теоретического раздела дисциплины, формируя более качественно навыки самоорганизации и самоконтроля студента.

Эффективность электронных образовательных ресурсов и технологий, используемых в образовательном процессе, зависит от наиболее значимых факторов: компьютерной грамотности студента и преподавателя, уровня информационных и коммуникационных технологий, формирующих образовательную среду вуза, степени интеграции локальной образовательной среды в единое образовательное пространство.

Общие требования к ЭОР, широко используемым в сфере образования для реализации процесса обучения с помощью информационно-коммуникационных технологий, устанавливает Национальный стандарт Российской Федерации – ГОСТ Р 53620-2009 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы» [2].

Рассмотрим некоторые термины и определения.

Информационно-образовательная среда (ИОС) – система инструментальных средств и ресурсов, обеспечивающих условия для реализации образовательной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий.

Применительно к высшему учебному заведению информационно-образовательная среда становится сегодня одним из важнейших условий повышения качества образования. Само понятие «информационно-образовательная среда» для учреждений образования появилось в процессе становления и развития информатизации образования. Как понимание этого явления, так и практические подходы к его формированию и развитию изменялись за это время от чисто технических и технологических на первых этапах, когда ИОС трактовалась как «аппаратные средства и программное обеспечение», до педагогических и образовательных в настоящее время.

Сейчас под информационно-образовательной средой понимается унифицированное единообразное информационно-коммуникационное образовательное пространство, которое базируется на технологической платформе, а также включает образовательные, педагогические, администрирующие и технические кадры, которые обеспечивают функционирование этой среды. При этом ИОС сегодня не заменяет, а дополняет традиционное образовательное пространство высшего учебного заведения.

В процессе преподавания английского языка информационные технологии имеют широкие возможности, такие как:

- организация различного рода совместных исследовательских работ обучаемых, преподавателей, научных работников из разных образовательных и научных учреждений одного или разных регионов, стран;
- обеспечение оперативной консультативной помощи научно-методических центров широкому кругу обучаемых;
- создание сети дистанционного обучения и повышения квалификации педагогических кадров;
- оперативный обмен информацией, идеями, планами по интересующим участников вопросам, темам совместных проектов, тем самым расширение кругозора, повышение интеллектуального уровня;
- формирование у партнёров коммуникативных навыков, культуры виртуального общения, что предполагает со стороны партнёров уме-

ния кратко и чётко формулировать собственные мысли, терпимо относиться к мнению оппонентов, способность вести дискуссию и аргументированно доказывать свою точку зрения;

- развитие умения добывать информацию из разнообразных источников, обрабатывать её с помощью самых современных компьютерных технологий, хранить и передавать на дальние расстояния;
- создание подлинно языковой среды, способствующей возникновению естественной потребности в общении на иностранном языке.

Одним из примеров электронных образовательных ресурсов является учебное пособие по английскому языку «Business Skills», разработанное коллективом преподавателей Севастопольского государственного университета под руководством Натальи Юрьевны Фоминых, канд. пед. наук, доцента кафедры «Романская и германская филология» [6]. Оно использовалось в работе преподавателями кафедры «Романская и германская филология» и в настоящее время продолжает успешно применяться в Севастопольском государственном университете. Пособие предназначено для развития англоязычных деловых умений студентов неязыковых вузов, научных работников, аспирантов и всех изучающих английский язык для профессиональной подготовки.

К пособию прилагается диск с электронными материалами: текстами для аудирования, видео, интерактивными упражнениями, гиперссылками на интернет-источники.

Пособие включает следующие разделы: «Emails», «Job Hunting», «Leadership. Teambuilding», «Meetings», «Negotiations», «Presentations», «Problem Solving». Каждая тема предполагает упражнения: предтекстовые, для работы с первоисточником, послетек-

стовые, творческие коммуникативные задания, основанные на материале печатного аудио- или видеотекста.

Интерактивные упражнения имеют обучающие, тренировочные, игровые режимы и тестовый режим с автоматической проверкой полученных результатов.

Автором статьи разрабатывался раздел «Решение проблем» – «Problem Solving» [4]. Он имеет тщательно сформированную структуру с поэтапным освоением иноязычного учебного материала. Значительное количество ссылок на интернет-источники делает возможным ознакомление студентов с новейшими разработками в области деловых умений.

Выводы. Стремительное вхождение в нашу жизнь новых информационных и телекоммуникационных технологий не могло не оказать заметного влияния на обучение иностранным языкам. Оно претерпевает существенные изменения, всё чаще используются возможности новых технологий. Это находит отражение в организационных формах обучения, способах подачи и структурирования материала, формах контроля и взаимодействия преподавателя со студентами.

Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения предусматривают в качестве одной из задач развитие современных механизмов и технологий высшего образования. Важным средством для решения этой задачи являются электронные образовательные ресурсы – блоки разнообразных информационных ресурсов, предназначенные для использования в образовательном процессе, функционирующие на базе средств информационных и коммуникационных технологий. В Севастопольском государственном университете имеется положительный опыт применения ЭОР, как имеющихся в свободном доступе в сети, так и собственных разработок.

Список литературы

1. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
2. ГОСТ Р 53620-2009 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gostrf.com/normadata/1/4293811/4293811911.htm> (дата обращения: 24.06.2016).
3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (дата обращения: 24.06.2016).
4. МIRONЦЕВА, С. С. Использование электронных образовательных ресурсов в процессе формирования иноязычной профессионально-ориентированной компетентности будущих менеджеров / С. С. МIRONЦЕВА // Проблемы современного педагогического образования. Педагогика и психология, 2015. – Вып. 49. – Ч. 1. – С. 187–190.
5. ТИТОВА, С. В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании. Теория и практика : пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов / С. В. ТИТОВА. – М. : Квинто-Консалтинг, 2009. – 240 с.

6. Фоминых, Н. Ю. *Business Skills* : пособие / Н. Ю. Фоминых, А. В. Бубенчикова, Р. В. Дорогих, А. Р. Еферова, М. А. Зубкова, С. С. Миронцева, И. И. Мысак, Е. А. Платухина. – Севастополь : Рибест, 2015. – 252 с.

The Use of Electronic Educational Resources in the Formation of Foreign Language Professionally Oriented Students' Competence

S.S. Mirontseva

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 19.08.2016

Abstract. The author considers the concept “electronic educational resources”. We investigate one of the urgent problems of modern pedagogy – the problem of mastering a foreign language specialist in the sphere of professional activity, in particular, the formation of foreign-language-oriented professional competence of students with the help of electronic educational resources. We consider the gradual development of information technologies in the educational process of their didactic potential in learning a foreign language. The author concludes that the process of learning a foreign language in a technical university can be made more efficient through the use of electronic educational resources.

Keywords: information technology, electronic educational resources, information and educational environment, competence approach.

For citation: Mirontseva S.S. The Use of Electronic Educational Resources in the Formation of Foreign Language Professionally Oriented Students' Competence. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 4, pp. 74–79 (in Russ.).

About author: S.S. Mirontseva, Senior Lecturer, Postgraduate Student of the Department “Romance and Germanic Philology” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation, e-mail: mirontseva.sse@mail.ru.

References

1. Gershunsky B.S. *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka* [Philosophy of Education for the XXI Century]. Moscow, Sovershenstvo Publ., 1998. 608 p.
2. GOST R 53620-2009 *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii. Elektronnye obrazovatel'nye resursy. Data vvedeniya 2011-01-01* [GOST R 53620-2009 Information and Communication Technologies in Education. Electronic Educational Resources. Date of introduction 2011-01-01]. Available at: <http://gostrf.com/normadata/1/4293811/4293811911.htm> (accessed 24.06.2016).
3. *Kontseptsiya Federal'noi tselevoi programmy razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 29 dekabrya 2014 g. № 2765-r* [The Concept of the Federal Target Program Development of Education 2016–2020]. Approved by the Federal Government on December 29, 2014, no. 2765-p.]. Available at: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (accessed 24.06.2016).
4. Mirontseva S.S. The Use of Electronic Educational Resources in the Process of Foreign Language-Oriented Professional Competence of the Future Managers of the Modern Problems of Teacher Education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Pedagogika i psikhologiya*, 2015, vol. 49, part 1, pp. 187–190 (in Russ.).
5. Titova S.V. *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v gumanitarnom obrazovanii. Teoriya i praktika: posobie dlya studentov i aspirantov yazykovykh fakul'tetov universitetov i vuzov* [Information and Communication Technologies in Arts Education. Theory and Practice: A Guide for Students and Graduate Students of Language Faculties of Universities and Colleges]. Moscow, Kvinto-Konsalting Publ., 2009. 240 p.
6. Fominykh N.Yu., Bubenichikova A.V. Luxury R.V. Eferova A.R., Zubkova M.A., Mirontseva S.S., Mysak I.I., Platuhiina E.A. *Business Skills*. Sevastopol, Ribest Publ., 2015. 252 p.

Статью к печати рекомендовала Т. Г. Клепикова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Романская и германская филология» ГПИ СевГУ, e-mail: kafedra_rgf@sevsu.ru.

УДК 94: 902.2 (477)

Исторические корни культа Богородицы у восточных славян раннего Средневековья

Михаил Николаевич Козлов

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 21.11.2016

Аннотация. Предметом исторического анализа стала генетическая связь между культами языческих богинь Бабы, Лады и Девы и образом христианской Девы Марии в Древней Руси домонгольской эпохи. В статье акцентируется внимание исследователей на исключительной популярности Девы Марии у восточных славян X–XIII ст. и на том факте, что религиозным сюжетам, связанным с Богоматерью, в Киевской Руси были посвящены соборная церковь Богородицы в Киеве и все кафедральные соборы в крупных городах державы. Автор приходит к выводу о том, что в ран-нехристианскую эпоху Богоматерь Дева Мария унаследовала черты богинь рожаниц и стала в сознании наших предков олицетворением материнства, жизненной силы, брачных отношений, а также главным заступником перед Богом и защитником от нечистой силы.

Ключевые слова: представления, верования, культ, христианство, язычество.

Для цитирования: Козлов, М. Н. Исторические корни культа Богородицы у восточных славян раннего Средневековья / М. Н. Козлов // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. 80–84.

Об авторе: М. Н. Козлов, доктор исторических наук, профессор кафедры «Исторические, философские и социальные науки» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: kmn_75@mail.ru.

Постановка проблемы. В современной гуманитарной науке предметом исследования всё чаще становятся исторические корни мировоззрения нашего народа, его религиозных убеждений, верований. Детальное исследование языческих верований и представлений позволит нам более детально изучить особенности восточнославянского православия.

Анализ письменных источников и данных археологии свидетельствует о том, что задолго до распространения христианства в восточнославянских землях уже существовал достаточно авторитетный культ великой богини Матери, нашедший своё воплощение в поклонении трём языческим богиням рожаницам: Праматери Бабе, Матери Ладе и Деве.

Уже в христианскую эпоху некоторые архаичные черты богинь рожаниц унаследовала земная мать Богородица – Дева Мария. В простонародном сознании наших предков раннехристианской эпохи она заняла центральное место, что никак не соответствовало канонам византийского православия. Определить генетическую связь между языческими культами богинь рожаниц и христианским образом Богородицы, сложившимся в сознании наших предков в раннехристианскую эпоху, – главная цель данной статьи.

Богини рожаницы олицетворяли определённые

этапы существования женщин внутри древнерусской родовой общины. Богиня Праматерь Баба символизировала связь реального мира с сакральным миром мёртвых, средняя рожаница – восточнославянская богиня Лада – считалась у наших предков олицетворением брака и супружеской жизни. Символом юных девушек, не прошедших девичьей инициации, у древних славян считалась младшая рожаница – богиня Дева (Дивия, Девона) [5, с. 101–110].

В XI–XII ст. христианский образ Богоматери наложился на языческие культы богинь рожаниц. Прежнее почитание богини Праматери Бабы нашло своё отражение в языческом сюжете «Успение Богородицы», который в сознании наших предков символизировал превращение пожилой женщины в доброжелательную по отношению к людям берегиню, покровительницу всего русского рода. Кафедральные церкви епископий, построенные в конце XI – начале XIII вв., были посвящены, как правило, одному христианскому сюжету – «Успению Пречистой Богоматери» (соборы во Владимире Суздальском, Владимире Волынском, Ростове, Смоленске, Галиче, Рязани, Холме и других городах). Успенскими стали и многие городские церкви, которые не были изначально кафедральными (в Ярославле,

Старой Ладогей, Дорогобужем Волынского). Архитектурным образцом для строительства этих храмов была Печерская церковь [9, с. 49, 51, 61, 76, 89, 105].

Я.Н. Шапов выдвинул достаточно обоснованную гипотезу, согласно которой культ Успения Богородицы распространился на Руси благодаря традиционному поклонению славян умирающему и воскресающему женскому божеству, а также потому, что время праздника (15 августа) совпадало с окончанием жатвы [11, с. 322].

Вероятно, с данным христианским сюжетом совпали древние языческие представления о старшей рожанице, олицетворяющей в сознании наших предков плодородие земли, потусторонний мир умерших предков-хранителей. Далеко не случайно наши предки строили храмы в честь Успения Богородицы в случае неурожая. Так, например, в новгородских летописях под 1188 годом находим следующее: «В лето 6696 хлеб бысть дороговъ, яко купляху хлѣбъ по двѣ ногать, а кадь ржи по 6 гривенъ; нь милосердиемъ божиимъ не бысть пакости в людяхъ. Заложѣ Семьюнъ Дыбучевицъ церковь камену святѣя богородица Успение во Оркажи манастирь» [7, стб. 118].

Христианские храмы Успения Богородицы в раннехристианскую эпоху играли роль усыпальниц для представителей восточнославянской элиты. Вероятно, наши предки искренне верили, что, будучи похороненными в Успенском соборе, они независимо от всех поступков в своей реальной жизни попадут в рай.

На стенах христианских храмов, посвященных сюжету «Успение Богородицы», часто изображали языческие картины, характерные для древнеславянского загробного мира. В таких мозаиках языческие сюжеты причудливо сочетались с христианскими. Примером в этом отношении могут послужить изображения на стенах Нередицкой церкви. Так, на одном из таких изображений можно было увидеть грешника верхом на сказочном существе с телом коня, человеческим туловищем и куриными ногами. Вокруг всадника был изображен извивающийся змей. Другие изображения представляли собой картины Страшного суда, наказания грешников. При этом мертвецы-грешники изображались верхом на старых языческих божествах – семарглах, грифонах и сиринах [10, с. 50–144].

Достаточно популярным у восточных славян был образ молодой Богородицы – Матери младенца, пришедший, очевидно, на смену культу языческих богинь – рожаниц Лады и Девы. Интересно, что после утверждения христианства соборной в Киеве стала Десятинная церковь, посвященная Де-

ве Марии, а не церковь святого Василия, поставленная на месте святилища, посвященного Перуну и другим дружинным восточнославянским языческим божествам. Это означает, что языческое божество, на месте храма которого была построена Десятинная церковь, пользовалось большей популярностью в Киеве, чем громовержец Перун. В пользу данной гипотезы свидетельствует также фраза летописца о том, что этот христианский храм был построен на «бабьем торгу», то есть на месте, которое испокон веков было популярным у местных женщин. С христианской Девой Марией у наших предков более всего ассоциировалась языческая богиня Дева. Таким образом, возможно, что и Десятинная церковь была построена Владимиром на месте, где до этого находилось святилище данного божества.

В данную гипотезу хорошо вписывается и загадочный поступок Владимира, вызывающий недоумение у большинства отечественных исследователей. Так, автор «Повести временных лет» сообщает о том, что Владимир взял из Корсуни двух «идолов медяных» и установил их перед Десятинной церковью [8, с. 52]. Если Десятинная церковь была действительно поставлена на месте языческого святилища Девы, то медные статуи молодых женщин (вероятно, византийские изображения античных богинь) должны были привлечь в храм бывших поклонников восточнославянской богини.

Христианская церковь Рождества Богородицы была поставлена и в Новгороде, на Пырьинском холме, который до построения святилища Перуна, согласно данным археологии, был посвящен богиням рожаницам. Таким образом, во-первых, новгородцам рожаницы были гораздо ближе и понятнее, чем княжеский Перун. Иначе на Пырьинском холме построили бы церковь святого Ильи. Во-вторых, данный факт убедительно свидетельствует о генетической связи между культами богинь рожаниц и христианским образом Девы Марии.

На слияние в сознании наших предков образов рожаниц и христианской Богородицы во многих своих произведениях указывают раннехристианские книжники. Так, автор «Слова некоего Христолюбца», например, возмущается: «Не тако же простотою зло творим, но и смешаем некие чистые молитвы с проклятым молением идольским – трисвятые Богородица с рожаницами лжеставят токмо кутья, ины трапезы законного обеда, иже нарецаются беззаконная трапеза рожаницам» [1, с. 312].

Интересно, что в Старой Ладогей, где подобно Киеву и Новгороду существовало в языческую эпоху противостояние культов богинь рожаниц и како-

го-то воинственного божества, покровителя княжеской власти, главным городским храмом стала церковь Пречистой Богородицы.

С почитанием Девы и Лады у наших предков, видимо, ассоциировались такие христианские сюжеты, как Рождество Пресвятой Богородицы и Благовещение, близкие по своему содержанию аналогичным языческим сюжетам. Согласно христианской традиции Рождество Пресвятой Богородицы отмечалось 8–9 сентября и, возможно, совпало с языческим праздником сбора урожая и Рождества Девы рожаницы. В этот день наши предки ещё в XIV в. совмещали поклонение христианской Богородице с почитанием рожаниц: «...череву работни попово уставиша трепарь прикладывать рождества богородицы к рожаничье трапезе, отклады деючи» [2, с. 25].

После принятия христианства церкви и монастыри часто строили на «Девичьих горах», посвящённых в языческие времена Деве или Ладе. В частности, близ Новгорода на Девичьей горе был построен Оркажий монастырь, посвящённый святой Богородице: «В лето 6714 преставися посадник новгородчкий Михалко, маа въ 18, приимши мнишский чинъ, и наркоша имя Митрофанъ, и положень бысть в святъи Богородицы въ Оркажи манастири иже на Дивичей горе [7, с. 130].

Подобно языческим Деве и Ладе христианская Богоматерь стала восприниматься как Берегиня – Заступница рода русского. В Киевском Софийском соборе находится огромное изображение Богоматери почти на своде алтаря с поднятыми вверх руками. Это изображение издавна называется в народе «Матерью Орантой» или «Нерушимой Стеной».

К Деве Марии обращались за помощью по всевозможным поводам, в том числе и во время военных походов и войн. В частности, в 1103 году, перед походом на половцев, русские князья просили Деву Марию даровать им победу. После возвращения из удачного похода в благодарность наши предки построили церковь Благовещения. Во время следующего большого похода русских князей в половецкую степь в 1111 году русские воины целовали крест, возлагая свои надежды на Пречистую Матерь, а князь Владимир Мономах повелел ещё своим священникам ехать перед полками и петь тропари и канон Богородицы [7, стб. 99, 101].

В «Житие Феодосия Печерского» содержится интересный рассказ о некоем боярине князя Изяслава по имени Климентий, который, отправляясь в тяжёлый поход на кочевников, поклялся, что в случае возвращения его живым и здоровым он пожертвует храму Богородицы в Киево-Печерском монастыре

две золотые гривны [4, с. 53].

Возможно, что особым почитанием Богородица пользовалась и у торговых людей. Не случайно церкви, посвящённые Деве Марии, часто строили на торговых площадях. Так, в Новгородской первой летописи младшего извода находим следующее: «В лето 6641 Церкви срубиша древяны на Торговищи: святъи Богородица и святого Георгия, при князи Всеволодъ» [5, с. 102]. Показательно, что посвящённая Богородице Десятинная церковь в Киеве была построена также на рыночной площади – «бабьем торгу».

Простые крестьяне видели в Деве Марии благостную заступницу, оберегающую людей от всякого зла и нечистой силы, напастей и страданий; её считали милостивой и отзывчивой небесной заступницей всех нищих, убогих и обиженных. Например, Матерь Божья традиционно считалась покровительницей женщин и особенно рожениц, что, без сомнения, обусловлено логической связью слов «Богородица» и «рожаница». Поэтому знахарки и повитухи, которые принимали роды, традиционно обращались к Деве Марии с заговорами и молитвами о благополучном рождении ребёнка.

Кроме этого, Богородица традиционно считалась покровительницей детей, их заступницей на этом и на том свете. Считалось, что она охраняет малышей от всякой беды, кормит грудью осиротевших или покинутых матерями детей, а также несёт души умерших детей в царство Божие и передаёт на попечение ангелам. Наряду с роженицами и детьми, под защитой Богородицы находились, по народному убеждению, и молодые девушки, которых долго не сватали.

В силу того, что языческих рожаниц знали и почитали на всей восточнославянской территории, древнерусские князья, насаждающие христианство, пытались строить в первую очередь церкви и монастыри в честь Девы Марии. Неслучайно все многочисленные храмы, посвящённые Богородице, строились на местах бывших святилищ, в которых наши предки некогда почитали рожаниц. Изображение Девы Марии с младенцем Иисусом на мозаиках христианских соборов и иконах воспринималось древними славянами как образ старой языческой Матери-берегини и не вызывало раздражения у язычников.

Неудивительно, что представители христианского духовенства, встречаясь один на один с вооружённой и разъярённой толпой язычников, часто выставляли перед собой иконы с изображением Богоматери с младенцем, что вызывало растерянность и даже священный трепет у врагов. Приме-

ром в этом отношении может послужить фрагмент из «Жития Константина Муромского», в котором описывается нелёгкий процесс обращения в христианство жителей Мурома и окрестных поселений. Согласно данному источнику, сторонники древнерусского князя Константина Святославича, захватив Муром силой, построили в нём церковь Благовещения Пресвятой Богородицы. Когда же местные жители восстали против княжеской власти и христианского духовенства и «собрались все с оружием и кольями ко двору княжескому, то благоверный князь Константин вместе с семейством своим, духовенством и многими другими христианами обратился с молитвой к Богу. По окончании молитвы князь один с иконой Пресвятой Богородицы в руках появился перед бесчисленной толпой мятежников, и язычники, поражённые ужасом, все пали

на землю» [3, с. 229–235].

Скорее всего, описанный выше отрывок источника не был просто фантазией автора «Жития», поскольку данный приём использовали и другие просветители Руси. Так, согласно «Житию Леонтия Ростовского», когда язычники города Ростова восстали против святого и хотели не только изгнать его из города, но и умертвить, Леонтий вышел к ним из церкви с иконой Пресвятой Богородицы в полном облачении и до того поразил смутьянов, что они, побросав дреколь, прекратили бунт [6, с. 134].

Выводы. Таким образом, в раннехристианскую эпоху Богоматерь Дева Мария унаследовала черты богинь рожаниц и стала в сознании наших предков олицетворением материнства, жизненной силы, брачных отношений, а также главным заступником перед Богом и защитником от нечистой силы.

Список литературы

1. Аничков, Е. В. Язычество и Древняя Русь / Е. В. Аничков. – СПб., 1914. – 386 с.
2. Гальковский, Н. М. Борьба христианства с остатками язычества в Древней Руси. Т. 2 / Н. М. Гальковский. – Харьков, 1915. – 354 с.
3. Житие Константина Муромского // Памятники старинной русской литературы, изданные Н. И. Костомаровым. – СПб., 1860. – Т. 1. – С. 229–235.
4. Києво-Печерський патерик / Під ред. Д. І. Абрамовича. – К. : Час, 1991 [Репрентне відтворення 1931 р.]. – 230 с.
5. Козлов, М. М. Язичницький світогляд східних слов'ян: структура, еволюція, трансформація / М. Н. Козлов. – Севастополь : Изд-во Л. Ю. Кручинин, 2009. – 287 с.
6. Макарий (архиепископ Харьковский). История русской церкви. Т. 2 / Макарий (архиепископ Харьковский). – СПб. – 1994. – 383 с.
7. Новгородская первая летопись старшего и младшего извода. – М. ; Л. : Наука, 1950. – 356 стб.
8. Повесть временных лет / Под ред. и с пред. В. П. Адриановой-Перетц. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1950. – 239 с.
9. Раппопорт, П. А. Русская архитектура X–XIII вв. Каталог памятников / П. А. Раппопорт. – Ленинград : Наука, 1982. – 136 с.
10. Русские древности в памятниках искусства издаваемые графом И. Толстым и Н. Кондаковым. Выпуск 6 «Памятники Владимира, Новгорода и Пскова». – СПб. – 1899. – С. 50–144.
11. Щапов, Я. М. Церковь в системе государственной власти Древней Руси. Десятина и её происхождение // Древнерусское государство и его международное значение. – М, 1965. – С. 297–325.

Historical Roots of Cult of Our Lady For Eastslavs of Early Middle Ages

M.N. Kozlov

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 21.11.2016

Abstract. The subject of historical analysis has become a genetic link between the cults of pagan goddesses Baba, Lada and the Virgin and the Christian way of the Virgin Mary in the Ancient Rus pre-Mongol era. The article focuses on the research of exceptional popularity of the Virgin Mary in the eastern Slavs X–XIII c. and the fact that the religious subjects, dedicated to Our Lady of Kievan Rus were devoted to the Church of Our Lady cathedral in Kiev and all the cathedrals in major cities of powers. The author comes to the conclusion that in the early Christian era Virgin Virgin Mary inherited traits goddesses

Rozhanitsas and become conscious of our ancestors epitome of motherhood, life force, marital relations, as well as the main defender of God and protector from evil spirits.

Keywords: presentations, beliefs, cult, christianity, paganism.

For citation: Kozlov M.N. Historical Roots of Cult of Our Lady For Eastslavs of Early Middle Ages. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 4, pp. 80–84 (in Russ.).

About author: M.N. Kozlov, Doctor of Science (History), Professor of the Department “History, Philosophy and Social Studies” of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarin Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: kmn_75@mail.ru.

References

1. Anichkov E.V. *Yazychestvo i Drevnyaya Rus'* [Paganism and the Ancient Rus']. St. Petersburg, 1914. 386 p.
2. Gal'kovskii N.M. *Bor'ba khristianstva s ostatkami yazychestva v Drevnei Rus. Vol. 2* [Christian Struggle with the Remnants of Paganism in Ancient Rus]. Harkov, 1915. 354 p.
3. *Zhitie Konstantina Muromskogo. V kn.: Pamyatniki starinnoi russkoi literatury. T. 1* [The Life of Constantine of Murom. In: The Monuments of Ancient Russian literature. Vol. 1]. St. Petersburg, N.I. Kostomarov Publ., 1860. Pp. 229–235.
4. *Kievo-Pechers'kii paterik* [Crypt Patericon]. Kiev, Chas Publ., 1991 [Reprint of 1931]. 230 p.
5. Kozlov M.M. *Yazichnits'kii svitoglyad skhidnikh slov'yan: struktura, evolyutsiya, transformatsiya* [Pagan Worldview of the Eastern Slavs: Structure, Evolution, Transformation]. Sevastopol, L. Yu. Kruchinin Publ., 2009. 287 p.
6. Makarii (arkhiepiskop Khar'kovskii). *Istoriya russkoi tserkvi. T. 2* [History of the Russian Church. Vol. 2]. St. Petersburg, 1994. 383 p.
7. *Novgorodskaya pervaya letopis' starshego i mladshego izvoda* [First Novgorod Chronicle Senior and Junior Bringeth]. Moscow, Leningrad, Nauka Publ., 1950. 356 cols.
8. *Povest' vremennykh let*. Pod red. i s pred. V.P. Adrianovoi-Peretts [Adrianova-Peretz V.P., ed. The Tale of Bygone Years]. Mocsow, Leningrad, The USSR Academy of Sciences Publ., 1950. 239 p.
9. Rappoport P.A. *Russkaya arkhitektura X–XIII vv. Katalog pamyatnikov* [Russian Architecture of X–XIII Centuries]. Leningrad, Nauka Publ., 1982. 136 p.
10. *Russkie drevnosti v pamyatnikakh iskusstva izdavaemye grafom I. Tolstym i N. Kondakovym. Vypusk 6 «Pamyatniki Vladimira, Novgoroda i Pskova»* [Russian Antiquity in the Monuments of art Published by Count Ivan Tolstoy and N. Kondakov. Issue 6 “Monuments of Vladimir, Novgorod and Pskov”]. St. Petersburg, 1899. Pp. 50–144.
11. Shchapov Ya.M. *Tserkov' v sisteme gosudarstvennoi vlasti Drevnei Rusi. Desyatina i ee proiskhozhdenie. V kn.: Drevnerusskoe gosudarstvo i ego mezhdunarodnoe znachenie* [Church in the System of State Power of Ancient Russia. Tithing and its Provenance. In: Old Russian State and its International Significance]. Moscow, 1965. Pp. 297–325.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Журнал «Гуманитарно-педагогическое образование» принимает ранее не опубликованные научные статьи по психологии, педагогике, филологии, культурологии и искусствоведению в документах формата .doc текстового редактора Microsoft Word 2003 for Windows в неархивированном виде (имя файла, например, **Ivanov-I-article.doc**). Рукописи всех статей, поступивших в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

Адрес страницы в сети Интернет, где размещена бесплатная полнотекстовая версия рецензируемого научного журнала «Гуманитарно-педагогическое образование»: <http://sevsu.ru/nauka/pechat-izdaniya/item/1269-njgpo>, в РИНЦ: http://elibrary.ru/title_profile.asp?id=57212.

I. Требования к содержанию статьи. Представляемая для публикации статья должна:

- быть актуальной, обладать новизной;
- содержать постановку задач (проблем), цель статьи, описание основных результатов исследования, полученных автором, выводы;
- соответствовать требованиям к оформлению.

II. Требования к оформлению статьи:

1. Оптимальный объем статьи вместе с таблицами и иллюстрациями 5–7 (не менее 5) страниц формата А4, поля 2 см, межстрочный интервал 1; шрифт TNR 11. Таблицы и иллюстрации имеют название и порядковый номер, выполнены в Microsoft Word 2003 for Windows, не выходят за поля страницы, шрифт TNR, 10.

III. Сопроводительные документы к статье: сканированная рецензия для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук, подписанная рецензентом и заверенная печатью учреждения (имя файла **Ivanov-I-review.doc**); данные об авторе (Ф.И.О., ученое звание, должность, название и адрес места работы, номер моб. телефона (имя файла **Ivanov-I-author.doc**)) – присылаются ответственному секретарю журнала по адресу: **sggu-rio@mail.ru**.

IV. Общий вид статьи:

УДК статьи

Название статьи

Иван Иванович Иванов

Аффилиация 1-го автора

(место работы, полные адресные данные организации, в которой на данный момент работает автор: улица, город, почтовый индекс, страна)

Петр Петрович Петров

Аффилиация 2-го автора

Статья поступила _____; после доработки _____

Аннотация. Аннотация на языке основного текста статьи.

Ключевые слова: 6–10 ключевых слов на языке статьи.

Для цитирования: Иванов, И. И. Название статьи / И. И. Иванов, П. П. Петров // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 4. – С. –.

Об авторе(ах): указывается полная информация об авторе: Ф.И.О., ученая степень, звание, должность, место работы с указанием кафедры и адреса места работы, если он не совпадает с адресом в аффилиции, e-mail автора.

Далее следует структурированный текст статьи с озаглавленными частями «Постановка проблемы», «Цель статьи», «Выводы» и др.

Список литературы

После «Списка литературы» указывается изложенная выше информация на английском языке и References:

Title of the Article (название статьи на англ. яз., используется правило капитализации в англ. яз.)

I.I. Ivanov (транслитерация с помощью конвертера сайта <http://translit.ru/>, вариант BSI)

First author affiliation (аффилиция автора на англ. яз.)

P.P. Petrov

Second author affiliation

Received _____; received in final form _____

Abstract. Abstract in English, volume – not less than 500 characters (краткое структурированное содержание статьи, не менее 500 символов).

Keywords: 6–10 words (число ключевых слов определяется автором, как правило, не более 10 слов).

For citation: Ivanov I.I., Petrov P.P. Title of the Article. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 4, pp. – (in Russ.).

About author(s): на английском языке полная информация об авторе, e-mail автора.

References

После References на языке статьи указываются данные ученого (ученая степень, должность, название вуза, личный e-мэйл), рекомендовавшего статью (рецензента).

Перепечатки и переводы материалов разрешаются только с согласия автора и редакции.

Мнение редакции может не совпадать с мнением автора.

Авторы несут ответственность за достоверность фактов, цитат, имен собственных, географических (и прочих) названий и другой информации.

Редакция оставляет за собой право редактирования представленных текстов статей.

Статьи в журнал проходят обязательное рецензирование членами редколлегии или учеными, являющимися ведущими специалистами в соответствующих областях науки

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Психология. Педагогика. Филология. Искусствоведение. Культурология

Научный журнал

Т. 2, № 4, 2016

Ответственный секретарь Н. К. Почтовенко, e-mail: sggu-rio@mail.ru

Литературная редакция – Л. А. Моря

Корректурa, компьютерная вёрстка – Н. К. Почтовенко

Идея и концепция – И. Н. Авдеева

Фотография – Ю. Данилевский

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес издателя: ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60x84/8. Бумага офсетная. Гарнитура – Times New Roman. Усл. печ. л. – 10,75

Тираж – 55 экз. Бесплатно. Подписано в печать 15.12.2016 г.

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра «Медиацентр»

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес типографии: ул. Курчатова 7, Севастополь, 299015, Российская Федерация