ISSN 2225-7330

№4 2017

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

16+

Научно-методический журнал

- НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО
- ЛИЧНОСТЬ В СИСТЕМАХ УПРАВЛЕНИЯ
- СПОСОБНОСТИ И ОДАРЕННОСТЬ
- РЕСУРСЫ ВОСПИТАНИЯ
- МЕТОДИКА, ИННОВАТИКА, ОПЫТ
- ИСТОРИЯ УСПЕХА

ISSN 2225-7330

№4 2017

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

16+ Научно-методический журнал

Издается при поддержке ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования»

Свидетельство о регистрации средств массовой информации ПИ № ФС77-42765 от 26 ноября 2010 г.

Журнал включен:

в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ;

в Российский индекс научного цитирования **(РИНЦ);**

в международные базы данных: **Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO.**

Статьи рецензируются

Журнал выходит 4 раза в год

Подписной индекс журнала по каталогам агентства **«РОСПЕЧАТЬ» — 80249**

Размещается **в открытом доступе** в Научной электронной библиотеке: **www.elibrary.ru**

Издатель:
АНО «Центр научно-практических разработок и экспертиз в области образования» (АНО «ЦНПРО»)

© АНО «ЦНПРО»
© «Образование личности»
Все права защищены

Редакционная коллегия журнала

Руководитель проекта

Синягина Н.Ю., д-р психол. наук, проф., РАНХиГС при Президенте РФ, г. Москва

Главный редактор

Артамонова Е.Г., канд. психол. наук, Центр защиты прав и интересов детей, г. Москва

Айдын Х., д-р пед. наук, ассоц. проф., Университет Флорида Галф, штат Флорида, США

Богоявленская Д.Б., д-р психол. наук, проф., почетный член РАО, Психологический институт РАО, г. Москва

Буташин Д.А., директор Института «Высшая школа государственного управления», проректор РАНХиГС при Президенте РФ, г. Москва

Де Превиль Е., д-р психол. наук, Департамент организационных изменений Бизнес-школы ESSEC, г. Париж, Франция

Дингман Л., канд. пед. наук, координатор программы социальной помощи детям CASA, Кламат Фоллс, штат Орегон, США

Кац Н.Г., д-р филос. наук, проф., NOVA Southeastern университет, Форт Лодердейл, штат Флорида, США

Леванова Е.А., д-р пед. наук, проф., Московский педагогический государственный университет, г. Москва

Максимович В.А., д-р филол. наук, доц., Институт философии НАН Беларуси, г. Минск, Беларусь

Омельченко Е.Л., д-р социол. наук, Государственный университет — Высшая школа экономики, г. Ульяновск

Партыцки С., д-р социол. наук, проф., Люблинский католический университет им. Иоанна Павла II, г. Люблин, Польша

Подольский А.И., д-р психол. наук, проф., Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва

Селиванова Н.Л., д-р пед. наук, проф., академик РАО, Институт теории и истории педагогики РАО, г. Москва

Синягин Ю.В., д-р психол. наук, проф., Институт «Высшая школа государственного управления», РАНХиГС при Президенте РФ, г. Москва

Камышин В.В., д-р пед. наук, директор Института одаренного ребенка НАПН Украины, г. Киев, Украина

Чумичева Р.М., д-р пед. наук, проф., Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, г. Ростов-на-Дону

Редакционный совет журнала

Банщикова Т.Н., канд. психол. наук, доц., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь

Белинская Е.П., д-р психол. наук, проф., Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва

Валеева Р.А., д-р пед. наук, проф., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Татарстан

Вержибок Г.В., канд. психол. наук, доц., Минский государственный лингвистический университет, г. Минск, Беларусь

Волжина О.И., д-р социол. наук, проф., Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, г. Москва

Геворкян М.М., канд. пед. наук, доц., Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, г. Ереван, Армения

Демакова И.Д., д-р пед. наук, проф., Московский педагогический государственный университет, г. Москва

Евладова Е.Б., д-р пед. наук, Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, г. Москва

Зимняя И.А., д-р психол. наук, проф., действ. член РАО, г. Москва

Шебураков И.Б., канд. психол. наук, доц., Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва

Шайденко Н.А., д-р пед. наук, проф., член-корреспондент РАО, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула

Перепечатка материалов и использование их в любой форме, в том числе, в электронных СМИ, возможны только с письменного разрешения редакции.
Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей.

Дизайн HobArt D.G.
Арт-директор В.В. Хобо
Технический директор М.Л. Тимергалеев
Редактор перевода А.В. Хыдырова
Верстка А.В. Цыганков
Корректор М.Е. Егорова

Подписано в печать 10.12.2017. Формат 70×100/16. Тираж 300 экз.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Печ. л. 10.

Издатель: АНО «ЦНПРО»
Адрес: 107014, г. Москва, Ростокинский проезд, д. 3, стр. 3
Тел.: +7 499 259-30-49. Электронная почта: obraz-l@mail.ru

Отпечатано в ПАО «Т8 Издательские Технологии»
109548, г. Москва, Волгоградский пр., д. 42 корп. 5
Тел.: +7 499 322-38-32. Электронная почта: info@T8print.ru

ISSN 2225-7330

#4 2017

OBRAZOVANIE LICHNOSTI

16+ Scientific and methodical journal

«PERSONALITY FORMATION»

Published with support from the SAI APE YR «Educational Development Institute»

The certificate of registration of mass media PI № FS77–42765 of 26.11.2010

The journal is included in **Higher Attestation Commission of Russian Research, Russian Research Citation Index, Ulrich's Periodicals Directory and EBSCO** databases

The articles are peer-reviewed

The journal is published quarterly

Journal's index in catalogues **«ROSPECHAT» — 80249**

OPEN ACCESS
Online version is available at Scientific Electronic Library: **www.elibrary.ru**

Publisher: Center for Scientific and Practical Developments and Expertise in the Field of Education (ANO «CNPRO»)

© ANO «CNPRO»
© «Obrazovanie lichnosti»
All rights reserved

Editorial board of journal

Project director

Sinyagina N.Y., PhD, prof., Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, RF

Editor-in-chief

Artamonova E.G., cand. of psychol. science, Federal State Budgetary Research Institution «Centre for Protection of Rights and Interests of Children», Moscow, RF

Aydin H., PhD, ass. prof. of Multicultural Education, Florida Gulf Coast University, FL, USA

Bogoyavlenskaya D.B., PhD, prof., honorary member of Russian Academy of Sciences, Principal Researcher of Institute of Psychology, Russian Academy of Education, Moscow, RF

Butashin D.A, prorektor of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Institute «Higher School of Public Administration», Moscow, RF

De Preville E., PhD, ESSEC Chair of Change Management, Paris, France

Dingman L., PhD, Program Coordinator, Court Appointed Special Advocates for Children in Klamath County, OR, USA

Katz N.H., PhD, prof., Social Science and Conflict Resolution; Department of Conflict Analyses and Resolution; Graduate School of Humanities and Social Sciences; Nova Southeastern University; Fort Lauderdale, Florida, USA

Levanova E.A., PhD, prof., Moscow State Pedagogical University, Moscow, RF

Maksimovich V.A., PhD, docent, Institute of philosophy of NAS of Belarus, Minsk, Belarus

Omelchenko E.L., PhD, National Research University — Higher School of Economics, Ulyanovsk, RF

Partycki S., PhD, prof., The John Paul II Catholic University of Lublin, Lublin, Poland

Podolskiy A.I., PhD, prof., Moscow State University, Moscow, RF

Selivanova N.L., PhD, prof., Institute of Theory and History of Pedagogy, Russian Academy of Education, Moscow, RF

Sinyagin Y.V., PhD, prof., Institute «Higher School of Public Administration» of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, RF

Kamyshin V.V., PhD, Institute of Gifted Child of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Chumicheva R.M., PhD, prof., Southern Federal University Academy of Psychology and Pedagogy, Rostov-on-Don, RF

Editorial staff of journal

Banschikova T.N., PhD, docent, North Caucasian Federal University, Stavropol, RF

Belinskaya E.P., PhD, prof., Moscow State University, Moscow, RF

Valeeva R.A., PhD, prof., Kazan Federal University, Kazan, Tatarstan, RF

Verjzibok G.V., PhD, prof., Minsk state linguistic University, Minsk, Belarus

Volzhina O.I., PhD, prof., The Foundation to Support Children in Difficult Life Situations, Moscow, RF

Gevorkyan M.M., cand. of ped. science, Armenian State Pedagogical University named after H. Abovyan, Erevan, Armenia

Demakova I.D., PhD, prof., Moscow State Pedagogical University, Moscow, RF

Evladova E.B., PhD, The Institute of Psychological and Pedagogical Problems of Childhood, Russian Academy of Sciences, Moscow, RF

Zimnyaya I.A., PhD, prof., Russian Academy of Education, Moscow, RF

Sheburakov I.B., PhD, docent, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, RF

Shaydenko N.A., PhD, prof., Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, RF

SPECIFICATIONS FOR MATERIALS FOR PUBLICATION IN JOURNALS

The marterials that correspond to the profile of the journal and haven't been published before are being accepted for publication.
The volume of the paper (including footnotes, tables, and figures) must not exceed 25 000 characters (with spaces). Articles should be typed in the format of Microsoft Word, size 12, 1,5 spacing, font Times New Roman. The fields: upper, bottom and left — 2 cm, right — 1 cm. Highlighting in the text can only be bold and (or) italicized. Other styles and font selection are not allowed.

At the beginning of each article should be included the author's information:

- the author's last name and first name (full);
- academic degree or title (if any);
- place of work (unabridged) and the author's position (indicating the city and country);
- contact information (phone number, e-mail and the postal addressof each author).

Then follows:

- article title;
- initials and surname of the author (s), academic degree, position, place of work, city, country, E-mail (which will be specified in the publication);
- abstract (150—200 words);
- keywords (5—7 words);
- article text;
- references (not less than 10 and not more than 20 items) built in alphabetical order.

Then the title, the name of the author(s), his (their) affiliation, the abstract, and the keywords are given in Russian.

If needed specify within of the grant (project etc.) prepared the article, this information should be placed below titled article.

Quoting the article should be referenced in square brackets to the sources at the end of the article. Please indicate only the necessary supporting information in the footnotes.

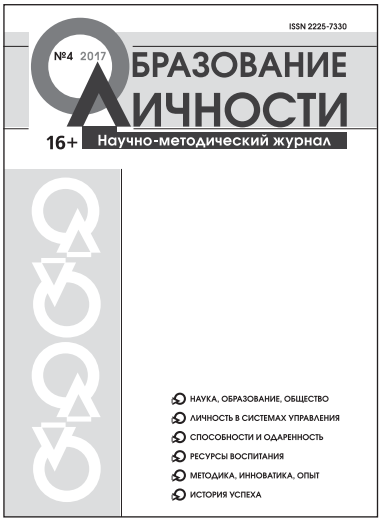
If an article contains tables, charts, or figures, they shall be numbered and signed and the text should contain obligatory references to them.

All diagrams, charts, graphs, and other illustrations should be submitted only in black and white.

The articles in our journal are accompanied by a photograph of the author(s) close-up, in.jpg or.tiff format with a resolution of 300 dpi that is sent as a separate file (max. 2 Mb).

Name the file that contain the article must consist of the name of the author (or co-authors' names separated by commas) in the nominative case and the first two or three words of the article title. Photo file must be named with the last name of the author.

Materials will be accepted by e-mail the journal: obraz-l@mail.ru



ВНИМАНИЕ, ПОДПИСКА!

Дорогие друзья!

Наш журнал включен в новый Перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ!

Во всех отделениях **Почты России** открыта подписка на I полугодие 2018 г.
Приглашаем подписаться на журнал **«ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ»!**

Подписной индекс журнала по каталогам агентства «**РОСПЕЧАТЬ» — 80249.**

Журнал выходит 4 раза в год.

Журнал адресован научному сообществу, но также представляет интерес для широкого круга читателей: руководителей образовательных организаций всех типов и видов, педагогов, психологов, социальных работников, родителей. На страницах журнала обсуждаются важнейшие события сферы образования, публикуются как научные материалы стратегического характера, так и представляется передовой педагогический опыт ведущих ученых-исследователей и практиков, статьи опытных, компетентных и неравнодушных к судьбе российского ребенка педагогов и психологов.

Журнал **«Образование личности»** включен в новый **Перечень ВАК РФ (2015), Российский индекс научного цитирования — РИНЦ, международные базы данных EBSCO, Ulrich's Periodicals Directory;** размещается в **eLIBRARY.**

Журнал активно поддерживает государственные инициативы.
В 2015 г. журнал награжден медалью «За содействие воспитанию!».

Эффективно работает двуязычный сайт журнала: **http://www.ol-journal.ru.**

Издание плодотворно взаимодействует более чем со 120 вузами, научными и образовательными учреждениями России, Беларуси, Украины, Казахстана, Армении и др.; публикуются новаторские статьи на английском языке.

Журнал неоднократно был представлен в рамках международных научно-практических конференций и научных семинаров: США (2012—2017), Франция (2013), Италия (2013), Украина (2011—2013), Армения (2014), Швейцария (Международное бюро просвещения ЮНЕСКО, 2014), — где были отмечены высокая научная значимость и востребованность публикуемых материалов.

Сохраняя высокий научный уровень и практико-ориентированную направленность статей, журнал соответствует международным стандартам научной периодики и приглашает к сотрудничеству в различных направлениях, в том числе в подготовке целевых выпусков журнала по региональному опыту, тематических блоков, размещении информации и рекламы образовательного характера.

Контактная информация:
Телефон в Москве: +7 499 259-30-49
Электронная почта: obraz-l@mail.ru
Сайт журнала: http://www.ol-journal.ru
Адрес: 107014, г. Москва, пр. Ростокинский, д. 3, стр. 3

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЯМ

Н.Ю. Синягина, Е.Г. Артамонова
Навстречу десятилетию детства 10

НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО

А.И. Подольский, О.А. Идобаева
Особенности связи самоотношения и ценностно-мотивационной направленности у делинквентных подростков 12

Г.Ю. Беляев
Педагогическая компаративистика в контексте современного междисциплинарного знания о природе и возможностях человека 21

Е.Г. Артамонова
Подростки «цифрового поколения»: штрихи к портрету 28

Т.С. Митина, С.Н. Митин, Н.Г. Еняшина
Специфика государственной образовательной политики эпохи становления советской власти 35

ЛИЧНОСТЬ В СИСТЕМАХ УПРАВЛЕНИЯ

Р.М. Гайнутдинов
Мотивация педагога: переживание «потока» или переживания от «эффективного контракта» 46

Г.А. Уланова
Организационная культура образовательной организации как фактор влияния психологического благополучия учащихся 53

А.В. Золотарева, Н.А. Мухамедьярова
Результаты исследования уровня сформированности кластера метапредметных компетенций у педагогических работников сферы дополнительного образования детей 59

О.В. Тихомирова, А.Б. Алферова
Профессиональное обучающееся сообщество учителей как встроенное повышение квалификации 71

Т.Д. Яковлева
Демократическая культура школьников: состояние и проблемы 80

СПОСОБНОСТИ И ОДАРЕННОСТЬ

В.М. Коваленко, И.Г. Кочетков, И.В. Михайлова
Положение креативности в структуре личности подростка **90**

РЕСУРСЫ ВОСПИТАНИЯ

А.В. Сорин, М.Б. Агасарян
Проблема самоповреждающего поведения подростков в контексте образовательной среды **96**

О.П. Цыбуленко, А.В. Рыжкова
Особенности профессионального самоопределения в юношеском возрасте **105**

МЕТОДИКА, ИННОВАТИКА, ОПЫТ

Т.Н. Банщикова, М.Л. Соколовский
Особенности взаимосвязи показателей осознанной саморегуляции и параметров совладающего поведения у российских и зарубежных студентов в условиях аккультурации **114**

О.И. Ефимова, А.В. Хыдырова
«Пережившие суицид» — кто они и как им помочь? **122**

А.Н. Бубнова
Особенности социализации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, в рамках специализированной лагерной смены **130**

А.В. Пономарев, Г.Г. Николаев, Э.Т. Темиров
Концептуальная модель магистра по организации работы с молодежью **139**

З.М. Кондрашова
Фундаментализация методической подготовки учителя начальных классов (предметная область «математика») **151**

ИСТОРИЯ УСПЕХА

Диана Борисовна Богоявленская — «Патриарх российской психологии» **157**

CONTENT

TO THE READERS

N.Y. Sinyagina, E.G. Artamonova
Towards a Decade of childhood 10

SCIENCE, EDUCATION, AND SOCIETY

A.I. Podolskiy, O.A. Idobaeva
Peculiarities of the connection between self-image and value-motivational orientation among delinquent teenagers 12

G.Yu. Belyaev
Modern comparative educational studies in the context of modern interdisciplinary knowledge about the nature of human beings and their capabilities 21

E.G. Artamonova
Adolescents of the «digital generation»: strokes of the portrait 28

T.S. Mitina, S.N. Mitin, N.G. Eniashina
Specifics of the state educational policy in the era of the formation of soviet power 35

PERSONALITY WITHIN MANAGEMENT SYSTEMS

R.M. Gainutdinov
The educator's motivation: the experience of stream of consciousness or the challenge of effective contract 46

G.A. Ulanova
The organizational culture of the educational organization as a factor in psychological wellbeing of pupils 53

A.V. Zolotareva, N.A. Muhamedyarova
The results of the study on the level of formation of a cluster of metasubject competencies among teachers in the additional education of children 59

O.V. Tikhomirova, A.B. Alferova
Professional learning community of teachers as integrated refresher training 71

T.D. Yakovleva
Democratic culture of school children: state and problems 80

CAPABILITY AND GIFTEDNESS

V.M. Kovalenko, I.G. Kochetkov
The position of creativity in the structure of a teenager`s personality 90

RESOURCES FOR EDUCATION

A.V. Sorin, M.B. Agasaryan
The problem of the self-destructive behavior of adolescents in the context of the educational environment 96

O.P. Tsybulenko, A.V. Ryzhkov
Features of professional self-determination in adolescence 105

METHODS, INNOVATION, AND EXPERIENCE

T.N. Banshchikova, M.L. Sokolovsky
Peculiarities of interrelation between conscious self-regulation components and coping behaviour of russian and international students evaluated in acculturation conditions 114

O.I. Efimova, A.V. Khydyrova
Survivors of suicide — who are they and how to help them? 122

A.N. Bubnova
Features of the socialization of teenagers in a difficult life situation within the specialized camp session 130

A.V. Ponomarev, G.G. Nikolaev, E.T. Temirov
The conceptual model of a master's degree in organizing work with young people 139

Z.M. Kondrashova
Fundamentalization of the methodical training of the primary school teacher (subject area «mathematics») 151

HISTORY OF SUCCESS

Diana Borisovna Bogoyavlenskaya — «Patriarch of Russian Psychology» 157

НАВСТРЕЧУ ДЕСЯТИЛЕТИЮ ДЕТСТВА

Руководитель проекта **Синягина Наталья Юрьевна,** *доктор психологических наук, профессор*

Главный редактор **Артамонова Елена Геннадьевна,** *кандидат психологических наук*

Уважаемые читатели, коллеги!

Завершается 2017 год, и мы, как и все, подводим некие итоги — вспоминаем, какие задачи ставили перед собой в начале года, что удалось сделать, и думаем о планах на будущее. Кажется, многое из того, что мы хотели обсудить, рассмотреть на страницах журнала, нам удалось. Безусловно, это стало возможным благодаря профессионализму и прогрессивному научному видению членов Редакционной коллегии и Редакционного совета журнала, благодаря нашим высоко компетентным авторам, заинтересованным читателям и надежным партнерам журнала.

Этот номер журнал, как и предыдущий, издается при поддержке государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Ярославской области «Институт развития образования», чьи статьи представлены в рубрике «Личность в системах управления».

В рубрике «Наука, образование, общество» освещена тематика особенностей связи самоотношения и ценностно-мотивационной направленности у делинквентных подростков; междисциплинарного знания о природе и возможностях человека; государственной образовательной политики эпохи становления советской власти.

Положение креативности в структуре личности подростка представлено в рубрике «Способности и одаренность».

В рубрике «Ресурсы воспитания» раскрыты проблемы самоповреждающего поведения подростков в контексте образовательной среды и особенности профессионального самоопределения в юношеском возрасте.

А в рубрике «История успеха» команда журнала от всего сердца поздравляет выдающегося ученого с мировым именем, «Патриарха российской психологии», легендарную личность, возглавляющую, к нашей огромной чести, Редакционную коллегию журнала с первых дней его создания, бесконечно обаятельную, хрупкую, лучезарную женщину — **Диану Борисовну Богоявленскую.**

Наступающий 2018 год открывает в России Десятилетия детства. Несомненно, это станет одним из важнейших, приоритетных проектов в нашей стране как закономерное продолжение Национальной стратегии действий в интересах детей, которая завершается в этом году. Как отметила вице-премьер правительства Российской Федерации Ольга Юрьевна Голодец, — «это огромная ответственность для всех для нас — мобилизовать силы и ресурсы государства для того, чтобы качественно обеспечить здоровье, образование и успешное развитие каждого ребенка, живущего в нашей стране».

Задачу нашего издания мы также видим в следовании этому направлению — поиске всех возможных решений для того, чтобы образование стало открытым и доступным, чтобы ребенку в системе образования жилось лучше!

С наступающим Новым годом, дорогие друзья и коллеги! Здоровья вам, новых профессиональных успехов и настоящих, искренних, добрых моментов в жизни!

С уважением и наилучшими пожеланиями,
Н. Синягина, Е. Артамонова

НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО

А.И Подольский, О.А. Идобаева
Особенности связи самоотношения
и ценностно-мотивационной направленности
у делинквентных подростков 12

Г.Ю. Беляев
Педагогическая компаративистика
в контексте современного междисциплинарного знания
о природе и возможностях человека 21

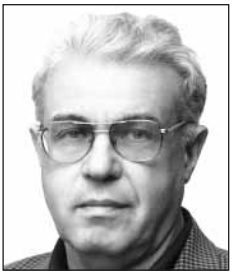
Е.Г. Артамонова
Подростки «цифрового поколения»: штрихи к портрету 28

Т.С. Митина, С.Н. Митин, Н.Г. Еняшина
Специфика государственной образовательной политики
эпохи становления советской власти 35

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗИ САМООТНОШЕНИЯ И ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У ДЕЛИНКВЕНТНЫХ ПОДРОСТКОВ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 15-06-10106.

В статье представлено исследование связи самоотношения и ценностно-мотивационной направленности у делинквентных подростков в сравнении с нормативно развивающимися подростками. Преступность несовершеннолетних и молодежи во всем мире является одной из самых актуальных социальных проблем. Асоциальные формы поведения, привычки, приобретенные в раннем возрасте, при отсутствии коррекции в дальнейшем могут привести к глубокой деформации личности и росту рецидивной преступности. В связи с этим актуальным является исследование механизмов формирования отклоняющегося поведения. Связь противоправного поведения подростков со спецификой их самоотношения и ценностных ориентаций не вызывает сомнений, однако данный аспект имеет недостаточную научную проработанность. В статье представлено исследование, целью которого было выявление особенностей указанных связей у нормативно развивающихся подростков и делинквентных. В исследовании приняли участие 90 подростков. Возраст подростков — от 14 до 17 лет. Из них 54% юноши, 46% девушки. Подростки были разделены нами на 3 группы: ученики 9-х классов общеобразовательных школ; ученики 11-х классов общеобразовательных школ; делинквентные подростки, состоящие на учете в подразделении по делам несовершеннолетних. Выявленные особенности связи самоотношения с ценностно-мотивационной направленностью личности делинквентных подростков помогут совершенствованию системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.



А.И. Подольский
доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», г. Москва, Россия
apodolskij@mail.ru

О.А. Идобаева
доктор психологических наук, доцент, ведущий специалист Фонда «Национальное Интеллектуальное Развитие», Москва, Россия
oai@list.ru

Ключевые слова:
самоотношение подростков, ценностные ориентации, делинквентные подростки.

Преступность несовершеннолетних и молодежи во всем мире является одной из самых актуальных социальных проблем. Более того, она является особо опасной проблемой для общества, так как угрожает его будущему. Асоциальные формы поведения, привычки, приобретенные в раннем возрасте, при отсутствии коррекции в дальнейшем могут привести к глубокой деформации личности и росту рецидивной преступности. В этой связи в современных социологических, психологических и педагогических исследованиях, связанных с характеристикой преступности несовершеннолетних, констатируют взаимосвязь стабильного роста количества несовершеннолетних преступников с изменением ценностных ориентаций молодежи [6, 11].

Особенно остро в условиях психологического и социального неблагополучия несовершеннолетних воспринимаются проблемы в сфере их обеспечения психологической и социальной помощью. Как сказано в Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2020 г. (распоряжение Правительства РФ от 22 марта 2017 г. № 520-р), требуется совершенствование системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, включающей комплекс социальных, правовых, психолого-педагогических, медико-социальных, воспитательных, в том числе правовоспитательных, и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних. Указанные меры должны быть направлены на раннее предупреждение и коррекцию девиантного поведения детей и подростков с учетом современных научных методов, ресурсов и возможностей, а также должны осуществляться в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социальноопасном положении [3].

Подростковый и юношеский возраст является тем периодом, когда развиваются и формируются психологические структуры, обеспечивающие зрелость и самостоятельность личности. Прежде всего, речь идет о становлении самосознания (самоотношения) и системе ценностных ориентаций. По мнению В.В. Столина, нравственное сознание выполняет важнейшую онтологическую функцию формирования структуры бытия, оформляя жизнь в устойчивую и целостную систему [10]. В моральном сознании отражается то, какой внутренний смысл приобретает для человека все то, что совершается вокруг него и им самим [9]. Мораль (нравственность) воплощает в себе те основные нормы и принципы, которыми человек руководствуется по отношению к другим людям и к себе.

Процесс формирования самосознания и ценностно-моральной сферы личности в подростковом и юношеском возрасте в современном обществе осложнен явлениями социальной аномии (исчезновение/размывание одной ценностной системы общества при несформированности другой). Это приводит к развитию такого психологического состояния личности, которое характеризуется чувством потери ориентации в жизни. Включаясь в новые социально-психологические связи и отношения, молодые люди сталкиваются с трудностью выбора в различных аспектах жизни и деятельности [4].

Работы А.Р. Ратинова и его сотрудников показывают, что переход правонарушителей на негативные образцы поведения сопровождается перестройкой субъективной иерархии ценностей: вместе с углублением степени асоциального поведения происходит усвоение и расширение контрнормативной системы ценностей [7, 8].

Уточняя механизм формирования отклоняющегося поведения, Г.К. Валицкас и Ю.Б. Гиппенрейтер в своем исследовании доказали гипотезу, согласно которой переориентация на контрнормативную систему ценностей является главным звеном в механизме повышения самооценки несовершеннолетних правонарушителей; соответственно стремление повысить самооценку и тем самым восстановить минимальный психологический ком-

Методика исследования феномена самоотношения включает следующие шкалы:

S — глобальное самоотношение; измеряет интегральное чувство «за» или «против» собственно «Я» испытуемого.
I — самоуважение;
II — аутосимпатия;
III — ожидаемое отношение от других;
IV — самоинтерес;
1 — самоуверенность;
2 — отношение других;
3 — самопринятие;
4 — саморуководство, самопоследовательность;
5 — самообвинение;
6 — самоинтерес;
7 — самопонимание.

Методика «Исследование ценностных ориентаций» содержит следующие шкалы:

Власть — социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами.
Достижение — личный успех в соответствии с социальными стандартами.
Гедонизм — наслаждение или чувственное удовольствие.
Стимуляция — волнение и новизна.
Самостоятельность — самостоятельность мысли и действия.
Универсализм — понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы.
Доброта — сохранение и повышение благополучия близких людей.
Традиция — уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи.
Конформность — сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям.
Безопасность — безопасность и стабильность общества, отношений и самого себя.

форт является одной из движущих сил, определяющих вступление подростка на асоциальный путь развития [1].

Связь противоправного поведения подростков со спецификой их самоотношения и ценностных ориентаций не вызывает сомнений, однако данный аспект имеет недостаточную научную проработанность. Изучение особенностей самопознания, самооценивания, саморегуляции и ценностно-мотивационной направленности трудных подростков поможет повысить эффективность профилактических мер и реабилитационной работы с делинквентными подростками.

В связи с этим актуально исследование связи самоотношения (самосознания) с ценностными ориентациями в старшем подростковом и юношеском возрасте. В нашем исследовании мы поставили *цель:* выявить особенности указанных связей у нормативно развивающихся подростков и делинквентных.

Выборка. В исследовании приняли участие 90 подростков. Возраст подростков от 14 до 17 лет. Из них 54% юноши, 46% девушки. Подростки были разделены нами на 3 группы:

1) ученики 9-х классов общеобразовательных школ (30человек);

2) ученики 11-х классов общеобразовательных школ (30 человек);

3) делинквентные подростки, состоящие на учете в подразделении по делам несовершеннолетних (30 человек). Возраст респондентов данной группы — 15–16 лет.

Методики: Исследование феномена самоотношения (опросник В.В. Столина — С.Р. Пантилеева) [5]; исследование ценностных ориентаций (Ш. Шварц) в адаптации В.Н. Карандашева [2].

Результаты исследования

Полученные в исследовании данные были обработаны с помощью статистической программы SPSSforWindows, 21 версия.

С целью выявления различий в ценностных ориентациях подростков сравниваемых групп мы провели анализ значимости различий оценок ценностей подростками (критерий Манна — Уитни для пар независимых выборок). В табл. 1 представлен результат этого анализа. Между оценками ценностей делинквентными подростками и подростками 9-х классов нет значимых различий.

Ценность *«Возбуждение»* значимо выше оценивают подростки 11-х классов, чем подростки других сравниваемых групп. Оценки ценности *«Гедонизм»* подростками 11-х классов значимо выше, чем подростками 9-х классов, а оценки ценности *«Конформность»* подростками 11-х классов значимо выше (на уровне тенденции), чем у делинквентных подростков.

В связи с тем что средние оценки почти всех ценностей делинквентных подростками ниже, чем в остальных группах, мы нашли целесообразным провести еще сравнение рангов ценностей. В табл. 2, 3 представлены средние значения рангов и значимость различий рангов ценностей для всех 3 групп респондентов.

Таблица 1

Значимость различий оценок ценностей подростками разных групп

	9–11 кл.		9 кл. / Делинквентные		11 кл. / Делинквентные	
Ценность	**M-U**	**p**	**M-U**	**P**	**M-U**	**p**
Конформность					*89,5*	*0,077*
Возбуждение	174,0	0,018			*85,0*	*0,053*
Гедонизм	182,5	0,027				

Таблица 2

Средние и стандартные отклонения рангов ценностей у подростков разных групп

	Ученики 9-х классов		Ученики 11-х классов		Делинквентные подростки	
Ценность	**Среднее**	**Ст. откл.**	**Среднее**	**Ст. откл.**	**Среднее**	**Ст. откл.**
Конформность	7,41	2,59	7,35	2,35	7,93	1,73
Традиция	6,97	2,63	7,50	2,63	7,71	2,37
Доброта	2,41	1,92	3,10	2,63	2,36	1,74
Универсализм	5,90	2,19	6,20	2,14	6,21	1,48
Самостоятельность	3,69	2,16	3,60	2,35	4,07	2,27
Возбуждение	5,83	2,52	4,40	2,64	5,64	2,37
Гедонизм	4,59	2,63	3,20	2,09	2,57	2,17
Достижение	4,52	2,21	4,40	1,93	4,79	2,72
Власть	7,10	3,33	7,60	2,70	7,79	2,81
Безопасность	4,79	2,50	5,45	2,61	4,64	2,47

Таблица 3

Значимость различий рангов ценностей у подростков разных групп

	9 / 11		9 / Делинквентные		11 / Делинквентные	
Ценность	**M-U**	**p**	**M-U**	**p**	**M-U**	**p**
Возбуждение	*197,5*	*0,057*				
Гедонизм	*196,5*	*0,055*	109,0	0,013		

Между рангами ценностей делинквентных подростков и подростков 11-го класса нет значимых различий. При этом ценность *«Гедонизм»* находится в иерархии ценностей учеников 9-х классов значимо ниже, чем у подростков других групп (11-го класса — на уровне тенденции, аделинквентных — значимо). Кроме того, ценность *«Возбуждение»* находится в иерархии ценностей учеников 9-х классов на уровне тенденции ниже, чем у учеников 11-го класса.

В табл. 4, 5 представлены средние значения накопленных частот и значимость различий между ними (критерий Манна — Уитни для пар независимых выборок) по всем шкалам самоотношения для сравниваемых групп подростков.

Накопленные частоты по шкале 2 (отношение других) у учеников 9-х классов выше, чем у учеников 11-х классов (на уровне тенденции). По шкале S (глобальное самоотношение), шкале 4 (саморуководство) (на уровне тенденции) и шкале 7 (самопонимание) накопленные частоты у подростков 9-х классов значимо выше, чем у делинквентных подростков. По шкале 7 (самопонимание) накопленные частоты у подростков 11-х класс выше, чем у делинквентных подростков (на уровне тенденции).

В табл. 6 и 7 представлены данные корреляционного анализа данных,

Таблица 4

Средние значения накопленных частот по всем шкалам методики самоотношения для сравниваемых групп подростков

Шкалы методики самоотношения	9 кл.		11 кл.		Делинквентные подростки	
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.
S	75,40	20,41	65,84	26,20	54,50	27,09
I	67,44	25,93	61,21	26,41	45,50	35,24
II	62,72	25,36	60,95	24,48	57,90	25,69
III	42,96	27,63	30,05	28,26	27,90	25,13
IV	69,44	28,27	56,42	28,77	71,00	28,83
1	49,52	25,47	59,74	23,71	52,10	33,26
2	35,60	22,83	23,21	18,70	35,10	24,10
3	69,48	29,99	65,79	32,04	58,20	27,99
4	63,04	21,20	58,58	22,08	45,40	25,52
5	45,92	28,48	45,21	27,79	63,50	26,97
6	66,40	29,09	54,89	37,21	58,70	31,21
7	69,08	24,44	60,32	26,79	41,50	25,39

Таблица 5

Значимость различий в накопленных частотах по шкалам методики самоотношения для сравниваемых групп подростков

Шкалы методики самоотношения	9 / 11 кл.		9 кл./ Делинквентные		11 кл. / Делинквентные	
	M-U	p	M-U	P	M-U	p
S			59,0	0,015		
2	*164,0*	*0,074*				
4			*75,0*	*0,058*		
7			53,5	0,008	57,0	0,074

полученных с помощью методик ценностных ориентаций и самоотношения для нормативно развивающихся подростков (правопослушных) и делинквентных.

Таблица 6

Связи шкал ценностных ориентаций и аспектов самоотношения правопослушных подростков

Ценности / Шкалы методики самоотношения		Традиция	Доброта	Универсализм	Самостоятельность	Возбуждение	Гедонизм	Достижение	Власть
S	r	,315						,345	
	p	,037						,022	
I	r			*,287*	,330	,353			
	p			*,059*	,029	,019			
II	r						,315		,468
	p						,038		,001
III	r	,363	*,278*						
	p	,015	*,068*						
IV	r	,321	,463					,473	
	p	,033	,002					,001	
1	r			*,295*	,395	,447	,380	*,269*	*0,287*
	p			*,052*	,008	,002	,011	*,078*	*,059*
3	r							,406	
	p							,005	
4	r				,321				
	p				,033				
5	r								–,432
	p								,003
6	r		,354					,336	
	p		,018					,026	

Как видно из табл. 6, для правопослушных подростков наибольшее количество связей самоотношения получено с ценностью *«Достижение»*. С наибольшим количеством ценностей связана шкала 1 (самоуверенность), причем все связи положительные. Это говорит о том, что при высокой оценке подростками ценностей *«Универсализм», «Самостоятельность», «Возбуждение», «Гедонизм», «Достижение», «Власть»* в структуре их самоотношения высокую степень развития получает аспект самоуверенности.

В случае с делинквентыми подростками мы наблюдаем уменьшение количества связей между ценностными ориентациями и аспектами самоотношения (табл. 7). Наибольшее количество связей аспектов самоотношения получено с ценностями *«Конформность»* и *«Доброта»* (у правопослушных подростков связей самоотношения с ценностью *«Конформность»* не получено). С наибольшим количеством ценностных ориентаций связаны шкала I (самоуважение) и шкала 4 (саморуководство, самопоследовательность). Полученные связи прямые, это говорит о том, что при повышении значимости для делинквентных подростков ценностей *«Конформность»*,

«Доброта», «Самостоятельность», «Достижение» повышается их самоуважение, переживание собственного «Я» как внутреннего стержня, интегрирующего и организующего его личность и жизнедеятельность, появление чувства обоснованности и последовательности своих внутренних побуждений и целей [5].

Как было показано выше, значимые различия между правопослушными и делинквентными подростками получены по таким аспектам самоотношения, как глобальное самоотношение, саморуководство, самопонимание. Такие ценности, как *«Конформность»* и *«Возбуждение»*, делинквентные подростки оценивают значимо ниже, чем правопослушные. Таким образом, учитывая полученные при корреляционном анализе связи, в процессе проведения реабилитационных мероприятий с несовершеннолетними правонарушителями или в профилактике правонарушений несовершеннолетними, можно более эффективно формировать те психологические структуры их личности, которые способствуют организации их жизнедеятельности и поведения в соответствии с социальными нормами.

Список литературы

1. *Валицкас Г.К., Гиппенрейтер Ю.Б.* Самооценка у несовершеннолетних правонарушителей // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 46–54.

Таблица 7

Связи ценностных ориенаций и разных аспектов самоотношения делинквентных подростков

Шкалы методики самоотношения \ Ценности		Конформность	Доброта	Самостоятельность	Достижение	Власть
S	r				,709	
	p				,022	
I	r	,815		,679	,750	
	p	,004		,031	,012	
II	r					*,586*
	p					*,075*
III	r		*,599*			
	p		*,067*			
IV	r	,763	*,576*			
	p	,010	*,081*			
1	r			,632		
	p			,050		
2	r	,686	,732			
	p	,029	,016			
4	r	,778	,619		,654	
	p	,008	,056		,040	
6	r		*,567*			
	p		*,087*			
7	r	,688				
	p	,028				

2. *Карандашев В.Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: Концепция и методическое руководство. СПб: Речь, 2004.

3. Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2020 года (распоряжение Правительства РФ от 22 марта 2017 г. № 520-р). URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71543618/.

4. *Кузнецов Д.В.* Психолого-педагогическая фасилитация самоопределения старшеклассников: Дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2016.

5. *Пантилеев С.Р., Столин В.В.* Методика исследования самоотношения //Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1989. № 1. С. 77–81.

6. *Раева В.М.* Особенности Я-концепции несовершеннолетних правонарушителей: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.

7. *Ратинов А.Р.* Психология личности преступника. Ценностно-нормативный подход // Личность преступника как объект психологического исследования. М., 1979. С. 3–33.

8. *Ратинов А.Р., Константинова Н.Я., Собчик Е.М.* Самооценка преступников // Личность преступника как объект психологического исследования. М., 1979. С. 63–78.

9. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. М., 1957.

10. *Столин В.В.* Самосознание личности. М., 1983.

11. *Щелина Т.Т., Карюхина А.С.* Социально-психологические особенности несовершеннолетних осужденных современных воспитательных колоний // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 9 (53). С. 553–563.

PECULIARITIES OF THE CONNECTION BETWEEN SELF-IMAGE AND VALUE-MOTIVATIONAL ORIENTATION AMONG DELINQUENT TEENAGERS

The study was supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR) as part of research project number 15-06-10106.

Andrey I. Podolskiy
Federal State Educational Institution of Higher Professional Education Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation
apodolskij@mail.ru

Olga A. Idobaeva
Leading Specialist of «National Intellectual Development» Foundation, Moscow, Russian Federation
oai@list.ru

Abstract
The article presents an investigation of the connection between self-image and the value-motivational orientation of delinquent adolescents in comparison with normatively developing adolescents. Delinquency among minors and young people is one of the most pressing social problems all over the world. Asocial behavior patterns and habits acquired at an early age in the absence of correction along the way can lead to a severe deformation of personality and the growth of recidivism. As such, it is imperative to study the mechanisms of the formation of deviant behavior. The connection between unlawful behavior of adolescents and the specifics of their self-image and value orientation is doubtless, however, this aspect is insufficiently elaborated academically. The article presents a study aimed at revealing the features of these associations in normatively developing and delinquent adolescents. The study involved 90 adolescents aged from 14 to 17. Of these 54% were boys, 46% were girls. The adolescents were divided into 3 groups: students of the 9th grade of general education schools, students of the 11th grade of general education schools, and delinquent adolescents who are registered with the Department of Juvenile Affairs. The peculiarities of the association between self-image and the value-motivational orientation of the personality of delinquent adolescents identified in the study will help in improving the system of prevention of neglect and juvenile delinquency.

Keywords: self-image in teenagers, value orientations, delinquent teenagers.

References
1. Valickas G.K., Gippenreiter Y.B. Self-assessment of juvenile delinquents. *Questions of psychology.* 1989. No. 1. Pp. 46—54. (In Russ.)

2. Karandashev V.N. Schwartz's method for studying the values of personality: the concept and methodological guidance. St. Petersburg., 2004. (In Russ.)

3. Concepts for the development of the system for the prevention of neglect and juvenile delinquency for the period until 2020 (Order of the Government of the Russian Federation of March 22, 2017 No. 520-r). URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71543618/ (In Russ.)

4. Kuznetsov D.V. Psihologo-pedagogical facilitation of self-determination of senior pupils: Dis.... cand. psychol. sciences. Ekaterinburg, 2016. (In Russ.)

5. Pantileev SR, Stolin V.V. Methodology of the study of self-relationship. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya.* 1989. No. 1. Pp. 77—81. (In Russ.)

6. Raeva V.M. Features of the I-concept of juvenile offenders: Dis. ... cand. psychol. sciences. Moscow, 2000. (In Russ.)

7. Ratinov A.R. Psychology of the person of the criminal. Value-normative approach. Personality of the criminal as an object of psychological research. Moscow, 1979. Pp. 3—33. (In Russ.)

8. Ratinov A.R., Konstantinova N., Sobchik E.M. Self-appraisal of criminals. Personality of the criminal as an object of psychological research. Moscow, 1979. Pp. 63—78. (In Russ.)

9. Rubinshtein S.L. Being and consciousness. Moscow, 1957. (In Russ.)

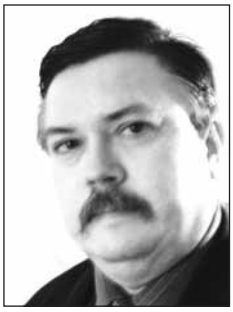
10. Stolin V.V. Self-consciousness of personality. Moscow, 1983. (In Russ.)

11. Shchelina TT, Karyukhina A.S. Socio-psychological characteristics of juveniles convicted of modern educational colonies. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem.* 2015. No. 9 (53). Pp. 553—563. (In Russ.)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ЗНАНИЯ О ПРИРОДЕ И ВОЗМОЖНОСТЯХ ЧЕЛОВЕКА

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 17-06-00122-а «Современная педагогическая компаративистика: роль, функции и факторы развития».

Автор выполнил первый этап предполагаемого многоаспектного анализа современных исследований в сфере междисциплинарного знания о природе и возможностях человека. Для выяснения потенциально новой роли педагогической компаративистики как комплексной науки о развитии национальных систем образования рассмотрены предположительно новые измерения междисциплинарного подхода в компаративистике в связи с революционными исследованиями в современной науке, возможности, риски и перспективы эволюции этих исследований, в частности, в рамках программ NBIC-конвергенции. Приведены новые данные о деятельности национальных инновационных научно-образовательных технопарков и центров приложения научных сил междисциплинарных, социогуманитарных и естественнонаучных теоретических и прикладных исследований на базах университетской науки. На основании проведенного анализа автор сделал предварительные выводы о вкладе революционных преобразований в современной науке о человеке и его возможностях в процессы взаимодействия научного знания об образовании в контексте общих проблем преобразований человеческой цивилизации на фоне противоречивых реалий XXI в. Автор показал, что многие линии развития компаративистики могут быть связаны с позитивными решениями новых подходов к образовательным проектам при корректном использовании материалов сравнительного изучения данных новых наук о человеке.



Г.Ю. Беляев
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» РАО, г. Москва, Россия
gennady.belyaev2011@yandex.ru

Ключевые слова:
педагогическая компаративистика, междисциплинарное знание, контекст, междисциплинарные исследования, когнитивное развитие, когнитивные науки, культура, подходы, парадигма, области научного знания.

Современная педагогическая компаративистика стоит перед задачей сложного анализа гуманитарного массива информации, имеющего образовательное, социализирующее и культурологическое значение. Сегодня в сферу образования идет экспансия естественнонаучных методов, массовых технократически ориентированных социальных практик, сетевых субъектов и новых заказчиков социализации подрастающих поколений «детей цифровой эры» [5]. Какие данные и почему объективно способствуют переосмыслению подходов к исследованиям в педагогической компаративистике?

Цифровая революция — точный маркер глубоких, качественных перемен в представлениях ученых о природе и возможностях человека. Научно-технологическая революция совершила «перерыв постепенности» эволюционного развития, перейдя на уровень наномира, промышленных нанотехнологических разработок. Знание окончательно перестало быть способом регистрации, описания и систематизации объектов внешнего мира. В настоящее время в процедуру познания и результаты исследования включен сам исследователь (включая прямые интерфейсы мозг — компьтер — среда), а знание превращается в способ конструирования и синтеза психофизической реальности [1]. Основу качественно нового, седьмого по счету в истории человечества технопромышленного уклада формирует совершенно новая онтология. Ее суть — прямое включение, встраивание человеческого сознания в технологии промышленного производства, формирование мультитехносистемы, матрицы, в которой использование пакетов биотехнологий запускает цепи инженерных нанотехнологий, компьютерных систем с молекулярной памятью и т.п. [4]. Тенденция № 1 в мире: высокие технологии (high-tech) конвергируют с высокими технологиями гуманитарными (high-hume). Высокие технологии «цепляют» сегодня за собой весь остальной технологический базис, т.е. те области научного знания, где результаты стремятся к логарифмическим эффектам сокращения сроков внедрения в практику — как технопромышленную, так и гуманитарную. Развитие такого рода связано с необходимостью формирования особой метакультуры, а для этого необходим межцивилизационный диалог, поддержанный и углубленный исследованиями в сфере педагогической компаративистики.

Для углубленного исследования когнитивного развития высших психических функций ведущие исследовательские программы инновационных центров мира (Neurospin, Genopole — Иври, Париж, IDEON — Лунд, Швеция, Медиконовая долина Скония) применяют методы картирования и визуализации микроархитектуры мозга, секвенирования участков уже расшифрованного генома человека и их генотипированием (биомоделированием) на уровнях нанотехнологий, вплоть до разработки нейросиликоновых интерфейсов, дублирующих работу человеческих органов, включая головной мозг [12]. Термин: «NBIC-конвергенция» (по первым буквам N — нано, B — био, I — инфо, C — когно) введен в 2002 г. в рамках Всемирного центра оценки технологий (WTEC) М. Роко и У. Бейнбриджем в отчете *Converting Technologies for Improving Human Performance* — Конвертирование технологий для улучшения деятельности человека [10]. Это понятие намечает движение новейших высоких технологий по симбиозу человека и техники, генной инженерии, биомедицины, когнитивных наук, нано- и биотехнологий по направлению к уже обозначившейся «точке сингулярности». Что означает, в конце концов, их синтез вплоть до порогового уровня возникновения планетарного искусственного интеллекта *(superintelligence)* [13, 14]. Выяснилось, что высокие технологии не только адекватно понимаются только друг через друга, но и стремятся в своем экспоненциальном росте даже не к междисциплинарному пересечению, а к полному слиянию, конвергенции в пределе неизвестности, за порогом которого наступит состояние общества и техносферы, о котором, по мнению авторитетных экспертов, даже в терминах современного мышления судить ошибочно [1, 2, 10]. Это и есть состояние технологической сингулярности, которое, безусловно, повлияет на весь комплекс

социальных отношений. И на все без исключения современные базовые, основные и даже неосновные, дополнительные институты социализации, не только на школу и семью, но и на сетевые структуры и сообщества. Такое состояние фазы развития техносферы (и ноосферы!) относят примерно к 2030—2040 годам (Р. Курцвейл, В. Прайд и др.) [10б 12]. Тем не менее уже сегодня необходимо учитывать определенные сценарии, риски и допущения, вытекающие из нового понимания когнитивной природы человеческих возможностей.

В связи со сказанным выше в пространстве современной компаративистики следует работать с учетом данных нейронаук. К ним относятся сегодня нейробиология, неврология, нейрофизиология, нейронаука (включающая нейролингвистическое программирование), когнитивная психология и нейропедагогика. Нобелевский лауреат Э. Кандэл считает научное направление нейронаук магистральным в понимании и изучении работы мозга. С ним вполне солидарны видные современные нейрофизиологи (Т.В. Черниговская, G. Robinson и др.). В области ДНК-генеалогии и генетического анализа важны работы проф. А.А. Клесова, США — Россия. Разработка программ нейровизуализации направлена на исследование влияния социального поведения на работу генов: согласно «эффекту Болдуина», J. Baldwin effect [10], обучение направляет эволюцию, социальное поведение может отвечать за работу генов. Применяя методы магнитоакустического резонанса, нейровизуализации, нейронауки изучают сам процесс познания в нейроструктурах мозга [2]. Существенным изменениям начинают подвергаться понятийные ряды, связанные с понятием «личность». Это новые, перезагружаемые аспекты воспитания культуры чувств, коммуникации, поведения, взросления, адаптации в сложно и неопределенно изменяющемся социуме. Революционный характер приобретает изучение эмоционального интеллекта, рассматриваемого как основа для самого мышления, выбора и принятия решений (исследования эмоциональной составляющей умственных процессов, настроения, эмоции, образы, установки, расстановки, когнитивные диссонансы). Такие исследования (включая процедуры культурно-психологической стабилизации или реабилитации) уже сейчас открывают важные перспективы в социально-педагогической реабилитации инвалидов, детей с физическими и психическими ограничениями по здоровью, для систем основного и дополнительного образования стран с различными образовательными и культурными традициями. Примеры — сотрудничество ученых разных стран по этим вопросам в университетском центре Бангалор (штат Карнатака, Индия), Чжунгуаньцун (Пекин, КНР) [12].

Какие новые современные методы исследования следует взять на вооружение педагогической компаративистике у других областей знаний или других наук — о человеке, о природе, о созданной человеком искусственной среде обитания?

Междисциплинарный синтез современных научных знаний о человеке, его природе, возможностях, ограничениях и рисках потребует перехода к глобальному синтезу национальных матриц образования, в основе которого будет лежать метод, с помощью которого познают и изменяют мир ученые, а не дидакты, — это метод научного познания *(scientific inquiry).* В рамках этой логики уже делаются попытки выстроить программу перепрограммирования высшего образования в США (интегрированная междисциплинарная модель обучения STEM — *Science — Technology — Engineering — Mathematics*). Для эмоционального и интеллектуального развития обучающихся особенную значимость приобретают метапредметные и коммуникативные, межкультурные и трансдисциплинарные компетенции высокого уровня, инновации по воспитанию культуры психосоматической саморегуляции.

Какие новые понятия могут войти в научный оборот педагогической компаративистики?

Например, мем — в англоязычной литературе: meme от греч. μιμημα, «подобие», единица культурной информа-

ции — понятие, введенное Р. Докинзом *(Dawkins R.)* в 1976 г. (в книге «Эгоистичный ген», также в 1982 г. (в книге «Расширенный фенотип») [6]. Подобно термину «бит/байт», передающему идею единицы информации как таковой, мем представляет собой базовую единицу культурной информации. Это знак, символ, лозунг, организующий социум, его страты, поведение людей, коммуникативное и культурное пространство, якобы внезапные перемены в психологическом климате и настрое общества, экономическую активность граждан, склонность и готовность к позитивным переменам, выборы и т.д. Смысл понятия, его аналогия с понятиями «ген, генетика» был услышан, понят и поддержан авторитетным советским биологом Б.М. Медниковым [9]. Механизмы трансляции генетической и культурной информации сопоставлены и в аналогичной концепции «культургена» (Э.О. Уилсон, Ч. Ламсден). Мемы формируют комплексные мемы или «мемплексы» (англ. memeplex), сокр. от «меметический комплекс» [6]. Источник и транслятор многих мемплексов — СМИ, они распространяются по социальным сетям в Интернете, воздействуют на детские и юношеские аудитории и манипулируют ими, бросая вызов традиционным нормам социализации, семейного и школьного воспитания. Это явление тоже новый объект для педагогической компаративистики: в мире глобализации национальные системы образования не справятся с ним вне межкультурного и даже межцивилизационного диалога и разработки соответствующих профилактических программ.

Из областей социологии, социальной психологии, педагогики в научный оборот педагогической компаративистики могут войти понятия *«мем», «мемплексы», «меметика»* (Р. Докинз), *«эмоциональный интеллект» (emotional intelligence* — П. Саловей, Salovey, Дж. Майер, Mayer, Д. Карузо, Caruso, Д. Гоулмен, Golemen) [3; 15], *«социально-ролевые структурные расстановки»* (Б. Хеллингер), *«ограничивающие представления» (limiting beliefs), «понимающая социология»* (М. Вебер, А. Щюц), *«личностный смысл»* (А.А. Леонтьев), *социальные сети* (англ. термин *«social network»* (J.A. Barnes), математическая модель и аналог: «*безмасштабная сеть»,* от Г. Зиммеля, Я. Морено, А. Рэдклифф Браун), *«воспитательное пространство»* (Л.И. Новикова). Что они изменят в ее подходах или методах исследований и почему?

Гуманитарные исследования не вписываются однозначно в матрицу технологических разработок или естественнонаучных методов. Большей частью они нетехнологичны, не квантитативны, а квалитативны, делают акцент на феноменологии, репрезентативная оценка идет не на количестве, а на качестве мелочей, нюансов, акцентов, особенностей, исключений. Они изучают повторяемость, но в фокусе исследовательских программ компаративистики обязательно должны находиться и неповторимость, уникальность (объектов, явлений, событий), а крайние величины — подвергаться пристальному вниманию и комплексному или междисциплинарному научному исследованию. Например, таковы наиболее успешные исследования в сфере инклюзивного образования и сравнительно-сопоставительного, компаративистского анализа культурных (соотносимых с ценностями) установок и практик различных мировых образовательных систем.

Наиболее заметная современная тенденция сдвига парадигмы науки заключается в том, что гуманитарное знание захватывает знание естественнонаучное, существенно изменяясь при этом под интенсивным влиянием естественных наук. Разительный пример — эволюция когнитивных наук, когнитивистики. В этих дисциплинах и областях научного знания более всего заметны инновационные подходы к междисциплинарному структурированию научного знания, изучению социальной эволюции и культурной метаморфозы современного образования (например, попытки применить синергетику как способ моделирования нового знания о человеке в гуманитарной сфере). Для педагогической компаративистики представляют интерес исследования в рамках холистического подхода к образованию (Д. Миллер, Я. Смэтс и др.), ориентиро-

ванные на взаимодействие педагогов и родителей как субъектов социального воспитания. Формируются междисциплинарные научные проекты, связанные с поиском принципиально новых знаний о педагогическом процессе (интеграция нейронаук, социологии и культурологии), субъектах и формах организации и управления образованием (А. Бандура, А. Пайвио, И. Шеваляр, Г. Миаларе, М. Дебесс, М.-А. Прост и др.) [7].

Описание и понимание объектов, явлений и событий в их связях взаимодействия дает системный подход. Прогностическая сила метода системного анализа заметна при более корректной оценке многофакторности их развития, переоценки значения и роли кризисов в развитии систем, изучении так называемых аттракторов — своего рода катализаторов развития — и многое другое, что делает системный подход и метод, развиваемый на его основе настолько эффективным. Трансдисциплинарный подход является дальнейшим логическим продолжением и развитием системного подхода в эпоху глобализации не только явлений, процессов, событий и процедур глобального масштаба, но и феноменов нелинейной глобализации процессов самого человеческого мышления. При этом в его перспективу исследовательских программ обязательно включаются смыслы и ценности ответственности за результаты научной деятельности, не лимитируемой рамками какой-либо частной научной дисциплины, но пониманием реальности как единства природной, социальной и духовной среды обитания.

С учетом каких данных других наук было бы сегодня целесообразным осуществлять интерпретацию (как метод) в педагогической компаративистике? В контексте революционных по своему качеству открытий в сфере нейронаук применение системного подхода нуждается в дополнении при изучении подавляющего большинства феноменов социализации и воспитания. В практической психологии наиболее ярко выраженная парадигма интерпретации данных — феноменологическая парадигма представлена гуманистической психологией К.-Р. Роджерса (K.R. Rogers), в гештальттерапии (Gestalt), в психосинтезе Р. Ассаджиоли и других социально-психологических, социокультурных и социально-педагогических практиках. Феноменологическая парадигма делает акцент на значимых для социума субъективных феноменах (явлениях, проявлениях, процессах), оппонируя бихевиористской методологии. В терминах Роджерса и Ассаджиоли *limiting beliefs* (ограничивающие представления) блокируют понимание и взаимодействие людей стереотипными клише вместо подлинно сравнительного анализа феноменов реальности, в том числе образовательной. Все изложенное применимо и к сфере научных исследований в компаративистике. Тем более что данные нейронаук поразительным образом подтверждают интуиции феноменологов, их пристальный интерес к значению эмоций в развитии индивидуального и коллективного интеллекта.

Для сравнительной педагогики — компаративистики — для изучения любых гуманитарных систем особый интерес представляют разработки международного научного сообщества, с успехом применяющего методологический инструментарий системно-феноменологического подхода. Они вполне согласуются и с теорией когнитивного диссонанса, разработанной Л. Фестингером, в которой исходные установки терапии ориентируются на фиксацию консонанса и диссонанса субъекта в его познавательной деятельности. Исследуются противоречия в нравственных и деятельностных установках личности, в переживаниях, вызванных расхождениями между культурной расстановкой и требованиями профессиональной среды, между ожиданиями и притязаниями индивида в изменяющемся социуме. Методика «понимающей социологии» А. Щюца (Schutz) стала звеном между системной и феноменологической парадигмами. Научная школа *Hellinger Sciencia* действует с 2007 г. В принципе все это вместе с качественно новыми данными нейронаук о природе человека дает компаративистике новые инструменты для выработки новых эффективных стратегий обучения взрослых в системах непрерывного *(lifelong)* образования.

Акцент в социализации должен быть перенесен с «технологий» на культурные «ценности» креативности — это определяющий фактор, который может укрепить подвергающуюся значительным рискам (некачественное образование, ксенофобия, разрастание социального паразитирования) социальную систему и продвинуть ее к менее болезненному формированию принципиально нового технопромышленного уклада, который будет в состоянии справиться с непознанной еще нами стихией грядущей технологической сингулярности, послужит базой формирования качественно нового, *гуманитарно-экологического* подхода к взаимодействию мировых систем образования. Главным для педагогической компаративистики станет разработка стратегической сверхзадачи формирования метакультуры образования, именно как возможности опознания с позиции своей культуры ценностей, смыслов, материальных и духовных достижений других культур как целей транскультурного диалога, содружества систем образования и воспитания как уникальных объектов социально-духовного наследия всего человечества.

Список литературы

1. *Асеева И.А., Пащенко Е.Н., Кравченко О.А.* Гуманитарные аспекты nbics-технологий: системный подход // Известия Юго-Западного государственного университета. 2013. № 6—1 (51). С. 78—80.

2. *Буданов В.Г.* Конвергенция как новый этап социокультурной революции // III Санкт-Петербургский международный культурный форум / НИЦ «Курчатовский институт», 2015. С. 83—86.

3. *Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э.* Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта: Пер. с англ. М., 2005. 301 с.

4. *Громыко Ю.В.* Что такое новый технопромышленный уклад? // Восток: Альманах. 2006. Вып. № 4 (40). Сентябрь. URL: http://www.situation.ru/app/j_art_1147.htm.

5. Дети цифровой эры / Пэлфри Дж., ГассерУрс: [Пер. с англ. Н. Яцюк]. М., 2011. 368 с.

6. *Докинз Р.* Эгоистичный ген. 1976. URL: www.koob.ru.

7. *Дудко С.А.* Развитие нейропедагогики в современной Франции // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 6. С. 72—77.

8. *Марков А.* Гены управляют поведением, а поведение — генами. URL: http://elementary.ru/news?theme=379113.

9. *Медников Б.М.* Гены и мемы эволюции // Человек. 1990. № 4.

10. Новые технологии и продолжение эволюции человека? Трансгуманистический проект будущего (Диалоги о будущем). М., 2008. С. 7, 47—49, 72—77.

11. Эффект Болдуина. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Baldwin_effect_.

12. Инновационные центры мира. URL: http://www.region-alliance.com/innocentry_mira.html.

13. *Kurzweil R. (2005)* The Singularity Is Near: When Humans Transcend Biology. New York. P. 44—58, 59—63.

14. *Drexler E., Peterson C.* (1991) Unbounding the Future: The Nanotechnological Revolution. New York: William Morrow & Company. URL: http://www.foresight.org/utf/unbound_lbw/chapt_3.html/.

15. *Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R.* Models of emotional intelligence (2000) / R.J. Sternberg (ed.). Handbook of human intelligence (2nd ed.).New York. P. 396—420.

MODERN COMPARATIVE EDUCATIONAL STUDIES IN THE CONTEXT OF MODERN INTERDISCIPLINARY KNOWLEDGE ABOUT THE NATURE OF HUMAN BEINGS AND THEIR CAPABILITIES

The publication was developed within the Russian Foundation of Fundamental Research supported project No 17-06-00122-a «Modern Pedagogical Comparative Science: Role, Functions, and Development Factors».

Gennady Yu. Belyaev
Federal State Budgetary Scientific Institution «Institute for Education Development Strategy», Moscow, Russian Federation
gennady.belyaev2011@yandex.ru

Abstract
The author performed the first stage of a proposed complex, multidimensional analysis of modern research in the field of interdisciplinary knowledge on nature and human capabilities. To ascertain the potentially new role comparative studies in education plays as an integrated science for the development of national systems of education, the author considered the presumably new dimensions of an interdisciplinary approach in comparative educational studies taken in connection with the revolutionary studies in modern science, opportunities, risks, and prospects for the evolution of these studies, in particular within the framework of the programs of NBIC convergence. The author listed the new data on the activities of the national innovation scientific-educational centers and techno-parks reinforced with interdisciplinary, socio-humanitarian, and natural science theoretical and applied research on a foundation of University Science. Following his research work, the author made some preliminary assessments on the impact contributed by the revolution in modern science about human beings and their capabilities in the processes of the interaction of scientific knowledge in education within the context of the overall problems of the transformation of human civilization against the backgrounds of conflicting realities in the 21st century. The author showed that many lines of development of comparative studies can be connected with or related to positive decisions in the new approaches to educational projects in the correct use of the materials of a comparative study of the data of new sciences.

Keywords: pedagogical comparative science, interdisciplinary knowledge, context, interdisciplinary studies, cognitive development, cognitive science, culture, attitudes, paradigm, fields of scientific knowledge.

References

1. Aseeva I.A., Pashchenko, E.N., Kravchenko O.A. Humanitarian aspects of nbics-technologies: systematic approach. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta.* 2013. 6—1 (51). Pp. 78—80. (In Russ.)

2. Budanov V.G. Convergence as a new stage of socio-cultural revolution. III St. Petersburg International Cultural Forum. 2015. Pp. 83—86. (In Russ.)

3. Goleman D., Boyatzis R, Mckee E. Emotional leadership: the art of managing people based on emotional intelligence. Transl. Engl. Moscow, 2005. (In Russ.)

4. Gromyko Yu.V. What is the new techno-industrial way? *Al'manakh «Vostok».* No. 4 (40), Sept. 2006. URL: http://www.situation.ru/app/j_art_1147.htm (In Russ.)

5. Palfray J., Gasser U. Children of the digital age/: transl. N. Yatsyuk. Moscow, 2011. Born digital. Understanding the First Generation of Digital Natives, by J. Palfrey and U. Gasser, 2008. (In Russ.)

6. Dawkins R. (1976) The Selfish Gene. URL: www.koob.ru (In Russ.)

7. Dudko S.A. Development of neuropedagogics in modern France. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika.* 6 (2014). Pp. 72—77. (In Russ.)

8. Markov A. Genes govern behavior and behavior governs genes. URL: http://elementary.ru/news?theme=379113 (In Russ.)

9. Mednikov B.M. Genes and memes of the evolution. *Chelovek.* 1990. No. 4. (In Russ.)

10. New technologies and continuing human evolution? Transhumanist future project. Resp. Ed. V. Pride, A.V. Korotayev. (Dialogues on the future). M.: LKI, 2008, 320 p. P. 7; 47—49; 72—77. (In Russ.)

11. The Baldwin effect. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Baldwin_effect (In Russ.)

12. Innovation centers of the world. URL: http://www.region-alliance.com/innocentry_mira.html (In Russ.)

13. Kurzweil R. The Singularity Is Near: When Humans Transcend Biology. New York: Penguin Group. 2005. P. 44—58; 59—63.

14. Drexler E., Peterson C. (1991) Unbounding the Future: TheNanotechnological Revolution. NewYork: William Morrow & Company. URL: http://www.foresight.org/utf/unbound_lbw/chapt_3.html/

15. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. (2000). Models of emotional intelligence / R.J. Sternberg (ed.).Handbook of human intelligence (2nd ed.).New York: Cambridge University Press, Pp. 396—420.

ПОДРОСТКИ «ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ»: ШТРИХИ К ПОРТРЕТУ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, в рамках проекта 15-06-10018/17.

В подростковом возрасте среди основных новообразований личности особо значимы становление нравственного сознания, самосознания, самоотношения. Это время интенсивного формирования мировоззрения, системы оценочных суждений, нравственной сферы личности растущего человека. В преобладающей степени эти процессы обусловлены как внутрисемейной, так и социальной ситуацией развития (причем не только ближайшего социального окружения подростка, но и глобальной социокультурной ситуацией развития общества в целом), а также геополитической ситуацией в стране. Что сегодня наиболее характеризует современных подростков в системе образовательных отношений, что влияет на их личностное становление, что их увлекает и что может стать для них угрозой? Это — онлайн-среда, «цифровое» пространство, всеобъемлющий мир Интернета. Школа, являясь образовательной средой и основным институтом социализации подростка, играет системообразующую роль в сфере превенции подростковых девиаций, обеспечивая реализацию различных направлений профилактики, ориентированных на самого подростка, его референтную группу, педагогический коллектив и родителей.

Е.Г. Артамонова
кандидат психологических наук, заместитель директора по научной работе, ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», г. Москва, Россия
el.art@mail.ru

Ключевые слова:
подростки, образовательная среда, Интернет, цифровое пространство, характеристики, риски, польза.

В различных исследованиях выделяют наиболее частые названия, которые закрепились в России за современными подростками: «буквами латинского алфавита — «Y» и «Z»; «Миллениалами», «Поколением быстрых кнопок», «цифровым поколением». Исследователи проекта «Цифровое поколение. Портрет в контексте образования» (руководитель М.Р. Мирошкина, 2015–2017) отмечают, что «они были сформированы тремя важнейшими факторами: детскими переживаниями нестабильности 90-х (кризис, рост цен, проблемы с продуктами, политический беспорядок, дефолт — все это отразилось на жизни родителей нынешних подростков и молодых людей, а значит, и на них самих); стабильной жизнью 2000-х, а также геополитическими событиями 2014 г. — Олимпийскими играми в Сочи, присоединением Крыма к России, развитием ситуации на Украине. В кризисном 1991 г. самым старшим из них было 8 лет. В кризисном 1998 г. — 15 лет. В кризисном 2014 г. младшим из их них исполнилось 11» [5].

В рамках исследования был проведен опрос респондентов общим количеством более 16 000 респондентов, из них 811 человек — представители поколения «беби-бумеров», 4314 — поколение «X», 10 703 — поколение «Y», 301 — поколение «Z».

Исследование показывает существенную закономерность изменения взглядов, ценностей, установок представителей данных поколений. Так, на вопрос: «Какие качества вам наиболее присущи?» представители разных поколений дают ответы, которые можно обобщить следующим образом: «ответственность, образованность, воспитанность» — это «беби-бумеры» и поколение «X»; «жизнерадостность, индивидуализм, умение следить за своей внешностью, смелость в отстаивании своих взглядов» — поколения «Y» и «Z». А на вопрос: «Что самое главное сегодня в мире?» старшие отвечают: «Не допустить глобальной войны»; молодые: «Развивать научные знания и новые технологии» (поскольку в глобальном мире новые технологии развиваются на основе обмена знаниями, информацией и самими технологиями, и этот обмен и есть залог мира, ведь когда ты общаешься, ты не создаешь врага). Молодое поколение изменяет известный принцип «Хочешь мира — готовься к войне!» на принцип «Хочешь мира — готовься к миру, общайся!» (М.Р. Мирошкина и др., 2017).

Итак, важно понимание, что субъекты современного образовательного процесса в школе исторически ориентированы на разные источники информации. Сегодня Интернет является основным поставщиком информации, досугом и способом организации взаимодействия детей и подростков. Именно потому в эпитетах, именующих нынешнее молодое поколение, столь часто звучат отсылы к интернет-сфере, цифровым категориям. Это их привычное жизненное пространство, их способ познания и общения. Но это также и территория рисков.

В первую очередь понимание рисков интернет-пространства актуально и важно как понимание рисков для здоровья подростков. Длительное пользование Интернетом представляет вред как для физического здоровья (нарушение осанки, зрения и др.), так и ведет к различным психическим проблемам, обусловленным содержанием контента, к которому они обращаются. Риски интернет-пространства для здоровья подростков активно исследуются мировым сообществом в целом и отечественными психологами и педагогами в частности. Актуальность и значимость изучения данной темы обусловлена стремительным расширением интернет-пространства, увеличением количества детей и подростков, активных пользователей различных его контентов, что представляет для них ряд опасностей, неосознаваемых ими в силу возраста.

Так, в рамках другого исследования — «Изучение рисков интернет-пространства для школьников и способов их минимизации (Т.Ю. Богачева и др., 2016) были сформулированы и проранжированы наиболее и наименее опасные последствия злоупотребления подростками пользования Интернетом. Участникам исследования предлагалось проранжировать 10 возможных

последствий злоупотребления подростками пользования Интернетом:

1) раздражительность, снижение тонуса при отсутствии компьютера;

2) конфликты с родителями, в том числе в ответ на запрет компьютера;

3) потеря интереса к другим видам досуга, «живому» общению со сверстниками;

4) снижение успеваемости в учебном заведении;

5) отказ от выполнения домашних обязанностей;

6) нарушение сна, ухудшение самочувствия;

7) злоупотребление кофе и энергетиками и как следствие проведение ночей за компьютером;

8) пренебрежение личной гигиеной;

9) проблемы, связанные с приемом пищи (еда за компьютером, забывание о еде и т.д.);

10) излишняя эмоциональность, возбуждение при виде компьютера.

Любопытно, что в результате оказалось, что представления о последствиях злоупотребления подростками пользования Интернетом в целом похожи как у родителей и педагогов, так и у самих подростков.

Так, «родителей больше всего пугает потеря интереса подростков к другим видам досуга, "живому" общению со сверстниками. Педагоги самым опасным последствием злоупотребления подростками пользования Интернетом считают отказ от выполнения домашних обязанностей. Родители считают наименее опасным последствием злоупотребления подростками пользования Интернетом пренебрежение личной гигиеной, а педагоги — проблемы, связанные с приемом пищи (еда за компьютером, забывание о еде и т.д.).

Подростки видят наибольшую опасность в возникновении конфликтов с родителями, в том числе в ответ на запрет компьютера. Так считает и большинство мальчиков-подростков, и большинство девочек-подростков. Меньше всего беспокоит подростков пренебрежение личной гигиеной и злоупотребление кофе и энергетиками и как следствие проведение ночей за компьютером» [8].

Далее подросткам было предложено самим дополнить перечень последствий злоупотребления пользования Интернетом. В результате ими были указанные такие серьезные последствия:

- формирование ценностей и образцов поведения на основе увиденной информации;
- риск быть вовлеченными в секту, религиозные организации, терроризм;
- негативное влияние на здоровье: зрение, осанку и т.д.

Исследователи предполагают, что путями минимизации рисков интернет-пространства для здоровья подростков может стать «осуществление психолого-педагогического сопровождения подростков и их родителей, а также ряд организационных задач. И такая работа может заключаться в следующем:

- Информирование подростков и их родителей о рисках интернет-пространства для здоровья.
- Обучение подростков приемам саморегуляции, самообладания.
- Развитие и отработка у подростков навыков общения со сверстниками и родителями: эффективная коммуникация, самопрезентация, развитие лидерского потенциала, умение работать в команде и т.д.
- Помощь подросткам в адаптации в коллективе сверстников, преодолении проблем межличностного взаимодействия со сверстниками.
- Формирование у подростков позитивных качеств личности (эмпатии, доверия к людям).
- Информирование родителей о способах расширения возможности досуга детей и подростков.
- Обучение родителей эффективным способам общения с ребенком.
- Повышение профессиональной компетентности педагогов и психологов, работающих с подростками и родителями, в частности, повышение их осведомленности в теме рисков интернет-пространства для здоровья подростков и путей их минимизации.
- Обеспечение возможности педагогов сотрудничать с другими специа-

листами, в частности психологами, психотерапевтами, врачами, способными своевременно оказать необходимую помощь самому подростку, его родителям или семье в целом.

■ Формирование мотивации, готовности педагогов сотрудничать со специалистами смежных областей [8].

Значимо, что проблема рисков интернет-пространства осознается не только педагогами, родителями, но и самими представителями «цифрового поколения».

Но возможности Интернета стремительно растут, им можно пользоваться не только через стационарный компьютер, но и при помощи всевозможных гаджетов, девайсов и т.п., являющихся постоянными спутниками подростков, что, несомненно, влияет на особенности формирования их личности и межличностных взаимоотношений. Это актуализирует необходимость изучения поставленной проблемы.

Очевидна тенденция увеличения времени нахождения подростков в Интернете и снижения учебного времени. Сами подростки видят наибольшую опасность в возникновении конфликтов с родителями, в том числе в ответ на запрет компьютера; родителей больше всего пугает потеря интереса подростков к другим видам досуга, «живому» общению со сверстниками; педагоги самым опасным последствием злоупотребления подростками пользования Интернетом считают отказ от выполнения домашних обязанностей.

Пользу Интернета родители видят в быстром доступе к информации (44%), в доступности материалов для учебы (более 30%), в формировании навыков уверенного интернет-пользователя (свыше 50%). При этом часто недооценивается наличие в Интернете негативной информации: фактов насилия, жестокости, порнографии, нецензурной лексики: на это указал лишь один родитель и не указал ни один школьник. Вред Интернета родители (более 86%) видят в портящемся зрении, а школьники — в потере зрения (18%), нехватке времени на другие занятия (36%)» [3].

Думается, подобные исследования личностных особенностей современных подростков — своего рода их психологический портрет — весьма важны для понимания как «опасных участков», так и позитивных ресурсов использования оналйн-пространства. Это пространство, в силу своего постоянного расширения, требует умелого и грамотного подхода. Но, увы, это не всегда осознается, причем не только подростками, но и их родителями.

Например, «значительное число опрошенных отметили, что вреда от Интернета практически нет. При этом, по словам родителей, минимальное время, проводимое ими и их детьми в Интернете, от 1 до 6 часов в день. В проведенном опросе ни один из участников не обмолвился об интернет-зависимости.

Анализ интернет-контента, используемого в основном опрошенными, показал, что это социальные сети (44,2%), компьютерные игры: «стрелялки» (67,4%), «ужастики» (28,6%), простое блуждание по сайтам (22,4%). По полученным данным более трети опрошенных использует опасный интернет-контент, в том числе жестокие и кровавые компьютерные игры. Опрос родителей показал, что более трети детей и подростков, играющих в различные компьютерные игры, проявляют агрессивность, раздражительность, страдают ночными страхами и даже имеют проблемы со здоровьем (ночной энурез, тики, заикание и др.). Лишь около 12% опрошенных используют Интернет только для своего развития [3].

В рамках этих исследований был классифицирован интернет-контент, используемый опрошенными по его содержанию, и условно выделены три типа по его относительной полезности и влиянию на психику и здоровье растущего человека: условно-полезные (постоянно используют около 38% опрошенных), нейтральные (чуть более 32%) и опасные (около 30%). При этом все опрошенные не один раз использовали в своей практике работы в Интернете как нейтральный, так и опасный контент: почти 40% опрошенных признались, что интересовались информацией на «взрослую тематику»,

34% любят смотреть сцены насилия, около 7% интересовались, как изготовляются наркотики, 12% — где купить алкоголь или сигареты.

Несомненно, в данном проблемном поле широко изучаются риски интернет-пространства, связанные с:

- зависимостью от онлайн-игр;
- общением в социальных сетях;
- доступом к материалам порнографического содержания;
- доступом к материалам, повышающим риск подросткового суицида;
- кибербуллингом и т.д.

Проблема игромании широко представлена в исследованиях мировых ученых, так как данная проблема возникла относительно давно и была актуальна еще до появления сети Интернет. Однако появление сети Интернет усугубило проблему тем, что доступ к сетевым играм упростился, а компьютерные игры стали частью проведения досуга.

Риски, связанные с общением в социальных сетях, включают в себя опасные контакты с посторонними через знакомства в социальных сетях, а также усиливают такие риски интернет-пространства как доступ к материалам порнографического содержания, доступ к материалам, повышающим риск подросткового суицида, и кибербуллинг. Согласно исследованиям, менее чем каждый пятый подросток страдает от физических последствий кибербуллинга, опасных контактов с посторонними, секстинга (переписки с сексуальным контекстом) и порнографии, однако возможные психологические последствия этих рисков более распространены и сложно предсказуемы.

Интернет-доступ к порнографическим материалам может нанести вред психике подростка и является одним из самых популярных рисков для изучения мировым сообществом. Тогда как с 2000 г. можно наблюдать снижение количества нежелательных контактов пользователей с порнографическим содержанием, новые формы опасного поведения постоянно возникают с развитием сети (видеочат, картинки, агрессивная реклама и т.д.).

Появление сети Интернет увеличило риск подросткового суицида, прежде всего, тем, что материалы по теме суицида могут быть найдены подростками в открытом доступе, что увеличивает вероятность просмотра безответственно составленных отчетов о самоубийствах подростками.

Выявление и систематизация угроз интернет-пространства показывают, что интернет-аддикции могут приобретать серьезные патологические последствия и формы, такие, как игровое интернет-расстройство (Pokemon Go, интернет-казино), суицидальное поведение и призыв к суициду (Suicid 18+, последователи персонажа «Рина», «Филипп Лис»), экстремизм (вербовка в запрещенные на территории РФ группировки, например, ИГИЛ (ИГ, ДАИШ), РПК, «Правый сектор»). А значит, нужны способы выстраивания защиты от подобных угроз. Очевидно, что существенную «функцию защиты» должна взять на себя образовательная среда, где существенного внимания требует организация работы по раннему выявлению, профилактике и коррекции интернет-зависимого поведения несовершеннолетних в современных социокультурных реалиях [13, 14]. Это может способствовать предупреждению и снижению рисков зависимого и отклоняющегося поведения детей и подростков, их безопасному и разумному освоению новых граней кибермира без ущерба для здоровья и гармонии своего внутреннего мира.

В рамках междисциплинарного исследования «Цифровое поколение. Портрет в контексте образования» (2015—2017) были изучены и сопоставлены фундаментальные характеристики постсоветских поколений участников образовательных отношений второго десятилетия XXI в. в образовательных организациях разного уровня образования, что позволило выявить противоречия, возникающие между участниками образовательных отношений — представителями разных поколений; выработать теоретические основания и практические рекомендации для их преодоления в педагогической практике.

Список литературы:

1. *Артамонова Е.Г.* Психологический портрет «цифрового поколения» России в системе образовательных отношений // Профилактика зависимостей: Электронный журнал. 2017. № 1. URL: http://профилактика-зависимостей.рф.

2. *Артамонова Е.Г., Ефимова О.И., Калинина Н.В.* Организация Всероссийского родительского собрания «Профилактика интернет-рисков и угроз жизни детей и подростков» // Образование личности. 2017. № 2. С. 28—48.

3. *Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смыслова О.В.* Интернет: воздействие на личность. Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. М., 2000.

4. *Богачева Т.Ю.* Типология рисков интернет-пространства для здоровья подростков // Образование личности. 2016. № 1. С. 54—59.

5. *Богачева Т.Ю., Соболева А.Н., Соколова А.А.* Риски интернет-пространства для здоровья подростков и пути их минимизации // Наука для образования: Коллективная монография. М., 2015. С. 151—162.

6. *Мирошкина М.Р.* Цифровое поколение. Портрет в контексте образования: Междисциплинарное исследование // Образование личности. 2015. № 2. С. 16—21.

7. *Мирошкина М.Р., Евладова Е.Б.* Старшеклассники и педагоги. Отражения. (О первых результатах междисциплинарного исследования.) // Наука для образования: Коллективная монография. / Сост. и науч. ред. Н.Ю. Синягина, Е.Г. Артамонова. М., 2015. С. 54—62.

8. *Мирошкина М.Р., Евладова Е.Б., Куракин А.В.* Портрет современных родителей в контексте теории поколений (родители Забайкалья о себе, своих детях и образовании) // Образование личности. 2016. № 4. С. 90—99.

9. *Соболева А.Н.* Риски интернет-пространства для здоровья подростков: возрастной и гендерный анализ // Образование личности. 2016. № 1. С. 60—66.

10. *Хыдырова А.В.* Лучшие практики образовательных организаций Российской Федерации как меры профилактики интернет-аддикции // Образование личности. 2017. № 2. С. 49—55.

11. Цифровая компетентность подростков и родителей: Результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова. М.: Фонд Развития Интернет, 2013.

12. «Цифровое поколение» и педагогические реалии современной России: Научно-практ. интернет-конференция с международным участием (Москва, ноябрь — декабрь 2016 г.) / Под ред. М.Р. Мирошкиной, Е.Б. Евладовой, С.В. Лобынцевой. М., 2017

13. *Artamonova E.G., Efimova O.I., Khydyrova A.V.* Psychologist in the educational system: his role in the prevention of addiction and deviance // International journal of environmental & science education. 2016. Vol. 11. Isue 17. Pp. 9891—9901. DOI: 10.12973/ijese.2016.322a.

14. *Kalinina N.V., Salakhova V.B., Artamonova El.G., Efimova O.I., Kalinin I.V.* Psychological prevention mechanisms of minors' deviant behavior // Eurasian journal of analytical chemistry. ISSN: 1306—3057. 2017 12(1):1—22. DOI 10.12973/ejac.2017.00200a.

ADOLESCENTS OF THE «DIGITAL GENERATION»: STROKES OF THE PORTRAIT

The work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 15-06-10018/17

Elena G. Artamonova
The Federal State Budgetary Research Institution «Centre for the Protection of the Rights and Interests of Children», Moscow, Russian Federation
el.art@mail.ru

Abstract

Particularly significant among the basic building blocks of personality in adolescence are the following: the formation of moral consciousness, self-awareness, and self-relationship. This is the time of an intensive formation of world outlook, the system of value judgments, and morality in the personality of a growing person. At the most predominant degree, these processes are determined by both the family and social development situation (not only

the nearest social environment of the adolescent, but also the global socio-cultural situation of the development of society as a whole), as well as the geopolitical situation in the country. What most characterizes modern adolescents in the system of educational relations today? What influences their personal formation? What captivates them and what can become a threat to them? It is the online environment, the «digital» space, the comprehensive world of the Internet. School, being an educational environment and the main institution for the socialization of adolescents, plays a systemic role in the prevention of adolescent deviations, ensuring the implementation of various areas of prevention, targeting the adolescent, his or her reference group, the teaching staff, and parents.

Keywords: adolescents, educational environment, Internet, digital space, characteristics, risks, benefits.

References

1. Artamonova E.G. Psychological portrait of the digital generation of Russia in the system of educational relations. The electronic journal *«Profilaktika zavisimostey».* 2017. No. 1. URL: http://профилактика-зависимостей.рф (In Russ.)

2. Artamonova E.G., Efimova O.I., Kalinina N.V. Organization of the All-Russian Parent Meeting «Prevention of Internet Risks and Threats to the Life of Children and Adolescents». *Obrazovaniye lichnosti.* 2017. No. 2. Pp. 28—48. (In Russ.)

3. Babaeva Yu.D., Voiskunsky AE, Smyslova O.V. Internet: the impact on the individual. Humanitarian research on the Internet. Ed. A.E. Voiskunsky. Moscow, 2000. (In Russ.)

4. Bogacheva T.Y. Typology of risks of the Internet space for adolescent health. *Obrazovaniye lichnosti.* 2016. No. 1. Pp. 54—59. (In Russ.)

5. Bogacheva T.Y., Soboleva A.N., Sokolova A.A. Risks of the Internet space for adolescent health and ways to minimize them. Science for Education: A Collective Monograph. Moscow, 2015. Pp. 151—162. (In Russ.)

6. Miroshkina M.R. Digital generation. Portrait in the context of education. Interdisciplinary research. *Obrazovaniye lichnosti.* 2015. No. 2. Pp. 16—21. (In Russ.)

7. Miroshkina M.R., Evladova E.B. Senior pupils and teachers. Reflections. (On the first results of interdisciplinary research). Collective monograph «Science for Education». Comp. and scientific. Ed. N. Y. Sinyagina, E.G. Artamonova. Moscow, 2015. Pp. 54—62. (In Russ.)

8. Miroshkina M.R., Evladova E.B., Kurakin A.V. Portrait of modern parents in the context of the theory of generations (parents of Transbaikalia about themselves, their children and education). *Obrazovaniye lichnosti.* 2016. No. 4. Pp. 90—99. (In Russ.)

9. Soboleva A.N. Risks of the Internet space for adolescent health: age and gender analysis *Obrazovaniye lichnosti.* 2016. No. 1. Pp. 60—66. (In Russ.)

10. Khydyrova A.V. Best practices of educational organizations of the Russian Federation as measures to prevent Internet addiction. *Obrazovaniye lichnosti.* 2017. No. 2. Pp. 49—55. (In Russ.)

11. Digital competence of teenagers and parents. The results of the All-Russian study. G.U. Soldatova, T.A. Nestik, E.I. Rasskazova, E.Y. Zotova. Moscow, 2013. (In Russ.)

12. «Digital generation» and pedagogical realities of modern Russia: scientific and practical Internet conferences with international participation (Moscow, November-December 2016). Ed. M.R. Miroshkina, E.B. Evladova, S.V. Lobyntseva. Moscow, 2017. (In Russ.)

13. Chudova N.V. Psychological features of the communicative space of the Internet. Materials section «Mediapsihologiya». Moscow, 2001. (In Russ.)

14. Artamonova E.G., Efimova O.I., Khydyrova A.V. Psychologist in the educational system: his role in the prevention of addiction and deviance. Internatэonal journal of envнronmental & scэence educatэon. 2016. Vol.11. Isue 17. Pp. 9891—9901. DOI: 10.12973 / ijese.2016.322a

15. Kalinina N.V., Salakhova V.B., Artamonova El.G., Efimova O. I., Kalinin I.V. Psychological prevention mechanisms of minors' deviant behavior. Eurasian Journal of Analytical Chemistry. ISSN: 1306—3057. 2017 12 (1): 1—22. DOI 10.12973 / ejac.2017.00200a

СПЕЦИФИКА ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ЭПОХИ СТАНОВЛЕНИЯ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ

Статья посвящена этапу первых преобразований, происходивших в России после Октябрьской революции. Непосредственная роль во всех сферах государственного строительства лидера партии В.И. Ленина и его сподвижников является характерной чертой данного этапа. На первом этапе в 1917–1920 гг. политика партии в области образования, после революционных событий была прежде всего направлена на поиск тех компонентов образовательной системы, существовавших в императорской России, которые стали базой развития советской традиции в образовании. Это было необходимо, так как новая государственная власть не могла в силу объективных и субъективных причин сразу создать новую систему образования и была вынуждена обратиться к имеющимся основаниям и традиционным подходам. Данный этап формирования государственной политики в области образования отмечен революционными преобразованиями, уникальным для своего времени проектом строительства новой системы образования, отвечающей запросам нового советского общества. Именно в это время школа стала выполнять важнейшую политическую и идеологическую функции. В рамках определения роли и значимости учителя для молодого государства является несомненное партийное влияние. Образ учителя в первой половине XX столетия формировали прежде всего выступления и статьи крупных политических и партийных лидеров начиная, с В.И. Ленина, Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, М.И. Калинина.

Т.С. Митина
кандидат педагогических наук, преподаватель
cherrity07@mail.ru

С.Н. Митин
доктор педагогических наук, профессор
snm7151@gmail.ru

Н.Г. Еняшина
кандидат педагогических наук, доцент
natalya.enyashina@mail.ru

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет», г. Ульяновск, Россия

Ключевые слова:
государственная политика, история образования, учитель, образ учителя, советская власть.

Образование — это важная социокультурная сфера общества. Уровень развития ее напрямую оказывает влияние на все остальные сферы развития общества и является необходимым условием дальнейшего развития государства. В Советском Союзе высшее руководство страны, как партийное, так и государственное, уделяло образованию огромное внимание, тщательно выверяя свою политику в этой сфере общественной жизни. Любое кардинальное изменение во внутрипартийной жизни (например, смена лидера партии) влекло за собой крупные изменения как во внешней, так и во внутренней политике страны, что сразу находило отражение в смене образовательной доктрины страны.

Проводя исследования государственной политики СССР в области образования, следует определить направленность политических установок на решение злободневных задач по модернизации и формированию целостной системы образования.

На наш взгляд, целесообразно выделить пять этапов в развитии политики СССР в области образования. Предлагаемая нами периодизация строится на смене партийного руководства и линии партии в деле государственного строительства, что влекло за собой и изменение реализуемых задач на каждом конкретном анализируемом этапе развития Советского государства.

Первый этап — 1917–1920 гг. — эпоха становления советской власти — связан с первыми преобразованиями, происходившими в России после Октябрьской революции. Непосредственная роль лидера партии В.И. Ленина и его сподвижников является характерной чертой данного этапа.

Второй этап — 1930–1953 гг. — связан с превалирующим влиянием партийного руководства в выборе направления государственной политики в области образования, изменением отношения партии и его лидера к новым передовым, экспериментальным педагогическим идеям, технологиям и выработкой контролирующей партийной политики в области образования. Этот этап также включает в себя и процесс создания жесткой государственной политики в области образования предвоенных, военных и послевоенных реалий, что непосредственно сказалось на специфике модернизации данной области.

Третий этап — 1954 — середина 1964 годов — это годы периода «оттепели», связаны как контролем партии над выстроенной системой образования, так и поиском гуманистической составляющей в образовании и воспитании.

Четвертый этап — 1965–1985 гг. — период «застоя». Это этап структурного управления государственной политикой в области образования, когда роль партии и государственных органов была жестко прописана на законодательном уровне, все решения принимались на уровне законов, законодательных актов, решений партийных съездов и пленумов. Это период демонстрировал как развитие нового, высокого уровня образования, которые и сейчас никто не оспаривает, так и уровень наивысшего формализма, идеологической и бюрократической составляющей.

Пятый этап — 1985–1991 гг. — период перестройки, завершившейся развалом СССР, но именно в это время были сформированы педагогами-новаторами идеи, возвращающие нас к гуманистической направленности образования. В конечном итоге столь противоречивый период характеризуется как поиском нового, так и чертами регресса и кризиса, что характерно для тех механизмов модернизации и реформирования образования, которые проводились государством на протяжении всех этих десятилетий.

На первом этапе, этапе становления советской власти в 1917–1920 гг., политика партии в области образования, после революционных событий была направлена на поиск тех компонентов образовательной системы, существовавших в императорской России, которые стали базой развития советской традиции в образовании. Это было необходимо, так как новая государственная власть не могла в силу объективных и субъективных причин сразу создать новую систему образования и была вы-

нуждена обратиться к имеющимся основаниям и традиционным подходам.

Данный период характеризуется несколькими определяющими направлениями в развитии страны и становлением ее государственности. Прежде всего он связан с революционными событиями октября 1917 г. и его результатами, сложнейшими проблемами, порожденными гражданской войной. Также в рассматриваемый период происходило становление советской власти и образование в 1922 г. СССР. И наконец, этот этап связан и с формированием тоталитарной государственной системы управления СССР. Несомненно, данный исторический период и все его государственные преобразования отразились и на развитии государственной политики в области образования.

Характерной чертой развития образования после 1917 г. является ломка существовавшей традиции, коренное ее реформирование. Революция кардинально изменила страну и поставила перед новой властью новые задачи, которые затрагивали все сферы жизни общества, в том числе и образование. Вскоре после октября 1917 г. начался процесс кардинального изменения, практически разрушения устоявшейся в Российской империи образовательной системы.

Подверглась модернизации вся система школьного управления. Всероссийским органом по руководству и управлению народным образованием стал Наркомат просвещения, в ведение которого перешли учебные заведения всех ведомств. Часть учебных заведений были попросту закрыты (частные и духовные), из образовательных программ было выведено изучение так называемых мертвых языков, прекратилось изучение Закона Божьего.

Первый этап формирования государственной политики в области образования отмечен революционными преобразованиями, уникальным для своего времени проектом строительства новой системы образования, отвечающей запросам нового советского общества.

Именно в это время школа стала выполнять важнейшую политическую и идеологическую функции, но в понимании ее не было единства. Одни силы партии связывали с ней возможность затормозить революционные преобразования, другие видели в ней возможность внедрения в широкие массы новых идей, изменяющих данный строй. Эта сфера деятельности характеризуется диктатом партийного управления, трансформацией ее в социалистическую государственную политику в области образования.

Изучив широкий круг исторических источников, можно с уверенностью сказать, что понимание важнейшей роли образования для новой России было очевидным. Так, данные вопросы рассматривались как в статьях, так и в выступлениях первых лиц из состава партии и правительства, таких, как В.И. Ленин, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, М.И. Калинин.

Особый вклад в становление и развитие системы образования на данном этапе внес В.И. Ленин, под его руководством были разработаны базовые основополагающие директивы партии и правительства по народному образованию. Он также определял наиболее злободневные проблемы образования, которые регулярно обсуждались в рамках партийных съездов и на заседаниях правительства страны (ЦК РКП(б), ВЦИК, Совет народных комиссаров), по результатам которых выстраивалась государственная политика в области образования [15, с. 7].

В.И. Ленин держал на особом контроле работу органов народного образования, его интересовала организационно-педагогическая и методическая деятельность Народного комиссариата просвещения. Особое внимание он предлагал уделять процессу вовлечения в дело создания новой системы образования молодой республики специалистов старой школы. Обладая реальной информацией о состоянии дел в стране, он понимал, что подготовка новых, идеологически проверенных учительских кадров требует времени, следовательно, на этом этапе старые специалисты были просто необходимы.

Можно сказать, что этим он создавал условия преемственности данного периода с дореволюционной традицией

в области образования. Необходимо подчеркнуть, что даже при коренном реформировании данной сферы всегда сохраняется определенная база преемственности, основанной на использовании традиционных подходов и методов обучения и воспитания. Изменяется не технология, а идеологическое основание направления, что влияет, прежде всего, на выбор цели и определение задач.

Именно в этот период сложились базовые характеристики, предъявляемые новой революционной властью к учительству. В последующие периоды они лишь углублялись, и созвучно новому времени ставились на первое место только те требования, которые были актуальны для него.

Можно сказать, что политическое руководство страны с самого начала становления своей власти понимало роль учителя и его возможности для формирования нового человека — новой страны.

В ходе нашего исследования мы задались целью создать обобщенный описательный образ учителя в рамках государственной образовательной политики. На этапе эпохи становления советской власти, на наш взгляд, он выглядел так:

- учитель — это человек, принявший революцию, ставший ее сподвижником;
- учитель — это человек старой формации, который был поставлен перед выбором быть в этой профессии и быть лояльным к новой власти на основе приверженности марксистской идеологии;
- учитель, это человек грамотный, прежде всего политически. Он призван формировать нового человека, нового мира;
- учитель — это просветитель и идейный борец, проводник политики партии в деревне и в городе, который не ограничивает себя рамками узкой учительской деятельности;
- учитель — это боец, он отправляется по путевке партии и правительства на борьбу с неграмотностью, с беспризорничеством;
- учитель — это человек, духовно близкий к ученикам, «люди горячие, любящие и понимающие детей, уважающие их личность, обладающие необходимыми знаниями и педагогическим чутьем» [7].

Характеризуя народное просвещение царской России, В.И. Ленин писал: «В Европе не было ни одной страны, кроме России, в которой бы массы народа настолько были ограблены в смысле образования, света и знаний» [9, с. 368].

Характеристика народного образования в дореволюционной России была раскрыта в документе, в котором подводились итоги десятилетнего строительства системы культуры и образования (постановление ЦИК СССР от 20.10.1927 г.): «В наследство нашей стране от царя помещиков и буржуазии осталась почти поголовная неграмотность населения, особенно в деревне» [8, с. 420].

У Наркомпроса изначально не было осознанной и оформленной образовательной политики, именно партия определяла курс ее формирования. «Главной доминантой 1918–1919 гг. стал курс на разрушение старой школы, которая воспринималась исключительно негативно — как школа зубрежки, насилия, подавления детской личности. К сожалению, этот курс во многом привел к разрушению школы вообще» [12].

В 1918 г. были приняты важнейшие документы, определяющие ближайшие направления по созданию новой, советской школы: «Положение о единой трудовой школе», «Основные принципы единой трудовой школы (Декларация)», «Декрет об отделении церкви от государства и школы от церкви», «Положение об организации дела народного образования в Российской республике».

Согласно этим документам, в школьное строительство были введены следующие системообразующие положения:

- все граждане страны имели право на образование, принадлежность к той или иной нации не могло быть препятствием к этому;
- основа системы школьного образования — 9-летняя единая, бесплатная, трудовая школа, состоявшая из двух ступеней, обязательная

для детей и подростков в возрасте от 8 до 17 лет;

- обучение ведется на родном языке;
- мужчины и женщины имели равные права в получении образования;
- мальчики и девочки учатся совместно;
- школа уходила из-под влияния и воздействия со стороны религиозных организаций, т.е. обучение провозглашалось светским;
- школа должна не только обучать, но и воспитывать, воспитывать человека будущего социалистического общества, который должен обладать социалистическим сознанием (идеологическое воспитание);
- школа должна не только обучать, но и готовить будущих работников Страны Советов, уже потенциально готовых по окончании школы к определенной производственной деятельности [5, с. 394, 395].

Дальнейшее развитие эти принципы получили в Основах законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании [1].

Эти положения мы также наблюдаем в важнейшем партийном документе того времени — «Программе Коммунистической партии» (1919) [14].

Советская власть понимала, что, с одной стороны, наиболее важным был вопрос о методическом руководстве образованием, который влиял непосредственным образом на деятельность учителя. В Наркомпроссе разрабатывались проекты по созданию новой социалистической школы. Данный вопрос входил в повестки государственных комиссий и обсуждался на съездах учителей, проходивших весной и летом 1918 г. Были разработаны два проекта новой школы: московский и петроградский. Московский проект отрицал значение и опыт старой дореволюционной школы, делал ставку на создание новых школ — коммун, изъятие учебной литературы, программ обучения, отказ от деления на классы, старого распорядка и предметности. Петроградский предусматривал только смену программ и перечня изучаемых предметов в соответствии с современными реалиями. Главным становилось приобретение знаний, меньший уклон в трудовое воспитание [17]. С другой стороны, необходимо было обеспечить принятие обществом коммунистической идеологии. Это нововведение в систему образования стало следующим системным фактором после построения основ системы образования Советской России.

Т.Ю. Красовицкая считает, что «новым стало то, что они интерпретировали культуру согласно марксистской методологии, как надстроечный фактор по отношению к базисному (экономическому) фактору. Культура — это средство достижения цели, а не цель сама по себе. В этом утилитарном и прагматическом отношении к культуре и выявляется несовместимость большевистского подхода с либеральным подходом. Ленинское утверждение о неразрывной связи школы с политикой — прямое тому доказательство, но это шаг в прошлое, а не вперед не только в философии образования, но и в конкретной политике» [6].

Именно образовательным учреждениям отводилась первостепенная роль. «Школа должна быть проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм» [7, с. 274].

Первоочередной целью нового государства в данной сфере стала прежде всего просветительская деятельность и ликвидация массовой неграмотности населения. Об этом говорит опубликование декрета «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» от 26.12.1919 г. Для его реализации были проведены следующие мероприятия:

- в 1920 г. при Наркомпросе РСФСР была образована ВЧК по ликвидации безграмотности, руководившая всей работой в этом направлении;
- в 1920 г. при Наркомпросе РСФСР был создан Главполитпросвет;
- в 1923 г. декретом Совнаркома создано общество «Долой неграмотность».

«Повсеместно работали пункты ликбеза, кружки, школы и курсы грамоты,

проводились культпоходы, недели и месячники по ликвидации неграмотности, издавались буквари и учебно-наглядные пособия» [11].

Не все вышеизложенные принципы и первоочередные меры удалось в полном объеме реализовать на практике.

Разруха, охватившая страну в первые годы после революции, отразилась и на материальном обеспечении системы образования, не давая молодой Советской Республике воплотить все в жизнь. Школа в первые послереволюционные годы испытывала огромные материальные трудности. Школы были пусты, так как дети первыми ощутили последствия голода, учителя искали приработки на стороне и уходили из своих школ. А в тех «успешных» школах, в которых сохранились и дети, и учителя, не хватало элементарных школьных принадлежностей. В то же время оптимистические отчеты противоречили существующей реальности.

Но начиная со второй половины 20-х годов XX в. постепенно кризис стал преодолеваться. Улучшалось экономическое состояние страны, увеличивались и государственные вложения в народное образование. Только в 1927/28 учебном году число школ выросло на 10%, а количество учащихся — на 43% по отношению к дореволюционному периоду [2]. Начинал возрождаться опыт экспериментальных школ дореволюционной России. Они стали базами новых экспериментальных разработок и нововведений в сфере образования: С.Т. Шацкий — Первая опытная станция; А.С. Толстой — Гагинская станция; А.С. Макаренко — детская трудовая колония и др.

Народный комиссариат просвещения поддерживал в этот период данные нововведения, беря на себя функции контроля, методического сопровождения и программного обеспечения.

Но главной особенностью данного периода является идеологизация всей системы образования. Это происходило благодаря тому, что организация учебно-воспитательного процесса сводилась к общему знаменателю «создать новую генерацию людей, готовых ради созданных вождями идеальных конструкций не считаться с интересами отдельных личностей, не задумываясь жертвовать теми, кто препятствует реализации идей всеобщего добра и всеобщей справедливости» [16, с. 62].

С первых шагов в рамках формирования новой системы образования, ее структурных компонентов происходил тотальный контроль со стороны государства, именно эта сфера, как понималось партией, способна справиться с реализацией идеи создания «нового» человека. «Ведь и новый, социалистический человек он не будет человеком, у которого отсутствуют человеческие чувства. Человек есть человек. Из этого надо исходить», — подчеркивалось М.И. Калининым [4, с. 92].

Реализация данного проекта началась с 1923 г. В образовательных учреждениях основой учебно-воспитательного процесса стала политика идеологизации. Обучаемый стал рассматриваться как необходимый элемент для построения коммунистического общества [10]. Эта доктрина получила название «комплексные программы».

М.Н. Покровский писал об этих программах, что марксистский подход к преподаванию чрезвычайно облегчается принятой в наших учебных планах комплексной системой. Она как нельзя лучше способствует превращению обучения в средство распространения известного мировоззрения. Марксистским мировоззрением может, при комплексной системе, быть проникнут каждый урок, каждая беседа с учащимися [13].

Но находившиеся в эмиграции В.В. Зеньковский и С.И. Гессен упрекали советскую школу в противопоставлении материализма идеализму. «Всякое навязывание одной "единственно правильной", "наиболее жизненной" идеологии уродует человека и отвращает его от духовности истины», — говорили они [3, с. 39].

Учительство на местах также часто негативно воспринимало это нововведение, считая, что формирование идеологически правильного человека не есть основополагающая сущность образования.

Подвести итоги анализа государственной политики на данном этапе можно, выделив его специфику:

■ основополагающая задача периода — поиск и создание новой советской школы, которая могла бы с опорой на большевистскую идеологию формировать политически грамотного, идеологически подкованного и преданного «строителя социалистического общества»;

■ во всех сферах общественной жизни, в том числе и в образовании, представители рабочих и крестьян считались основными проводниками коммунистической идеологии. Это отразилось на классовой характеристике педагогического состава школ. Прежние педагоги, имеющие в своем прошлом «не рабоче-крестьянское происхождение», постепенно, к концу периода, «вымывались» из системы образования. Тем не менее в начале периода они активно привлекались к построению новой советской школы;

■ постепенное отрицание школы, дающей знания и переход к школе, дающей трудовые навыки;

■ неподготовленность материальной базы образовательных учреждений приводила к торможению, а в некоторых случаях к свертыванию реформ по созданию «школы труда»;

■ тем не менее именно в этот сложнейших период учительство активно начинало использовать актуальные на тот период зарубежные научные достижения в образовании. Так осваивались и внедрялись системы образования и воспитания Дьюи, вальдорфская педагогика, система Монтессори. Все это говорит о наличии, наряду с беспрекословным подчинением учительства официальной образовательной политике государства, поисков ими альтернативных путей реализации основополагающей функции образования — формирование личности обучаемого. Эта двойственность наблюдается на протяжении всех изучаемых нами периодов.

Список литературы

1. *Бушканец М.Г.* Хрестоматия по педагогике: для студентов пед. инстов / Сост. М.Г. Бушканец, Б.Д. Леухин. Под ред. З.И. Равкина. М., 1976.

2. Грамотность в России. К X съезду Советов. М., 1922.

3. История педагогики (общей и дошкольной) и образования: учеб. пос. для бакалавров / Сост. Г.М. Болтунова. Ишим, 2013.

4. *Калинин М.И.* О воспитании коммунистической сознательности: Взбр. речи, доклады, статьи / Сост. М.В. Кабанов. М., 1974.

5. *Карташов В.А.* Собрание сочинений: в 2-х тт. Т. 1. Очерки по истории Русской Церкви. М., 1992. С. 394—395.

6. *Красовицкая Т.Ю.* Идеи Н.К. Крупской и их роль в истории большевистского эксперимента // Новый исторический вестник. 2002. № 1(6). URL: http://www.nivestnik.ru/2002_1/1.shtml.

7. *Крупская Н.К.* Обучение и воспитание в школе. М., 2014.

8. *Ленин В.И.* Полное собрание сочинений в 55-и тт. 5-е изд. М., 1967—1981. Т. 44. Июнь 1921 — март 1922. М., 1970.

9. *Ленин В.И.* Странички из дневника. 2 января 1923 г. // Полное собрание сочинений: в 55-и тт. 5-е изд. М., 1970. Т. 45.

10. *Луначарский А.В.* Задачи просвещения в системе советского строительства: Докл. на I Всесоюзном учительском съезде. URL: http://lunacharsky.newgod.su/lib/o-vospitanii-i-obrazovanii/zadachi-prosvesheniya-v-sisteme-sovetskogo-stroitelstva.

11. Об единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики (положение): декрет ВЦИКС от 16 окт. 1918 года // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917—1918 гг. М., 1942. С. 1026—1030. URL: http://istmat.info/node/31601.

12. Основные принципы единой трудовой школы от Государственной комиссии по просвещению 16 октября 1918 г. // Народное образование. 1999. № 10. URL: http://jorigami.ru/NewDoc/Lunacharskiy_AV_Main_principels_of_united_labour_School.htm.

13. *Покровский М.Н.* Марксизм в программах школы I и II ступени: Доклад на съезде центральных и местных ОПУ и представителей бюро ГУБОНО 28 мая 1924 г. // На пути к новой школе. 1924. № 4/5. С. 161—183.

14. Программа Российской Коммунистической партии // VIII съезд Российской Коммунистической партии большевиков: стеногр. отчет. М., 1919. URL: http://www.agitclub.ru/center/comm/rkpb/1919progr.htm.

15. *Сайдакова Е.И.* Вопросы организации всеобщего обучения. М., 1953.

16. Современные концепции эстетического воспитания: теория и практика / Отв. ред. Н.И. Киященко. М., 1998.

17. Фонды Государственного архива Российской Федерации по истории РСФСР // Путеводители по российским архивам: база данных. URL: http://guides.rusarchives.ru/browse/guidebook.html?bid=202&sid=687441.

SPECIFICS OF THE STATE EDUCATIONAL POLICY IN THE ERA OF THE FORMATION OF SOVIET POWER

Tatiana S. Mitina
FGBOU VO «Ulyanovsk State University», Ulyanovsk, Russian Federation
cherrity07@mail.ru

Sergey N. Mitin
FGBOU VO «Ulyanovsk State University», Ulyanovsk, Russian Federation
snm7151@gmail.com

Natalia G. Eniashina
FGBOU VO «Ulyanovsk State University», Ulyanovsk, Russian Federation
natalya.enyashina@mail.ru

Abstract
This article is devoted to the stage of the first transformations that took place in Russia after the October Revolution. The direct role in all areas of state building by the party leader V.I. Lenin and his associates is a characteristic feature of this stage. During the first stage in 1917–1920, the party's policy in the field of education, after the revolutionary events, was primarily aimed at finding those components of the educational system that existed in Imperial Russia which would become the basis for the development of the Soviet tradition in education. This was necessary, since the new state power could not immediately create a new educational system due to objective and subjective reasons and was forced to turn to existing basics and traditional approaches. This stage in the formation of the state policy in the field of education is marked by revolutionary changes, unique for their time, being the project of building a new educational system that met the demands of the new Soviet society. It was at this time that school began to fulfill the most important political and ideological functions. Within the definition of the role and importance of the teacher for the young state is undoubted party influence. The image of the teacher in the first half of the twentieth century was formed, first of all, by the speeches and articles of major political and party leaders beginning with V.I. Lenin, N.K. Krupskaya, A.V. Lunacharsky, and M.I. Kalinin. These are also the documents of the Soviet government, the texts of the leaders' speeches. They determined the leading goals and objectives in the field of education and also the basic requirements for the teaching profession in the Soviet state. Subsequently, these approaches were considered and approved at party plenums and congresses, and only then became the basis for shaping the activities of state bodies in the education system.

Keywords: state policy, history of education, teacher, teacher's image, soviet power.

References

1. Bushkanets M.G. Reader on pedagogy: for stud. ped. institutes. Comp. M.G. Buskanets, B.D. Leukhin; Ed. Z.I. Ravkina. Moscow, 1976. (In Russ.)

2. Literacy in Russia. To the Tenth Congress of Soviets. Moscow, 1922. (In Russ.)

3. History of pedagogy (general and preschool) and education: Textbook. allowance for bachelors. Comp. G.M. Boltunov. Ishim: Ed. IGPI them. P.P. Ershova, 2013. (In Russ.)

4. Kalinin M.I. On the education of communist consciousness: fav. speeches, reports. Comp. M.V. Boars. Moscow, 1974. (In Russ.)

5. Kartashov V.A. Collected Works. In 2 vols T. 1. Essays on the History of the Rus-

sian Church. Moscow, 1992. P. 394—395. (In Russ.)

6. Krasovitskaya T. Yu. Ideas of N. K. Krupskaya and their role in the history of the Bolshevik experiment. *Novyy istoricheskiy vestnik.* 2002. No. 1 (6). URL: http://www.nivestnik.ru/2002_1/1.shtml

7. Krupskaya N.K. Education and upbringing in school. Moscow, 2014. (In Russ.)

8. Lenin V.I. Complete works in 55 tons. 5th ed. Moscow, 1967—1981. T. 44. June 1921 — March 1922. Moscow, 1970. (In Russ.)

9. Lenin V.I. Pages from the diary. January 2, 1923. Complete works: in 55 tons. 5th ed. Moscow, 1970. T. 45. (In Russ.)

10. Lunacharsky A.V. The tasks of enlightenment in the system of Soviet construction: report at the First All-Union Teachers' Congress. URL: http://lunacharsky.newgod.su/lib/o-vospitanii-i-obrazovanii/zadachi-prosvesheniya-v-sisteme-sovetskogo-stroitelstva (In Russ.)

11. About the united labor school of the Russian Socialist Federative Soviet Republic (position): the decree of the VCICS of October 16, 1918. Collection of legal acts and orders of the government for 1917—1918. Moscow, 1942. Pp. 1026—1030. URL: http://istmat.info/node/31601 (In Russ.)

12. The basic principles of a single labor school from the State Commission for Education October 16, 1918. *Narodnoye obrazovaniye.* 1999. No. 10. URL: http://jorigami.ru/NewDoc/Lunacharskiy_AV_Main_principels_of_united_labour_School.htm (In Russ.)

13. Pokrovsky M.N. Marxism in the programs of school I and II steps: report at the congress of central and local OPU and representatives of the Bureau GUBONO May 28, 1924. Towards a new school. 1924. № 4/5. Pp. 161—183. (In Russ.)

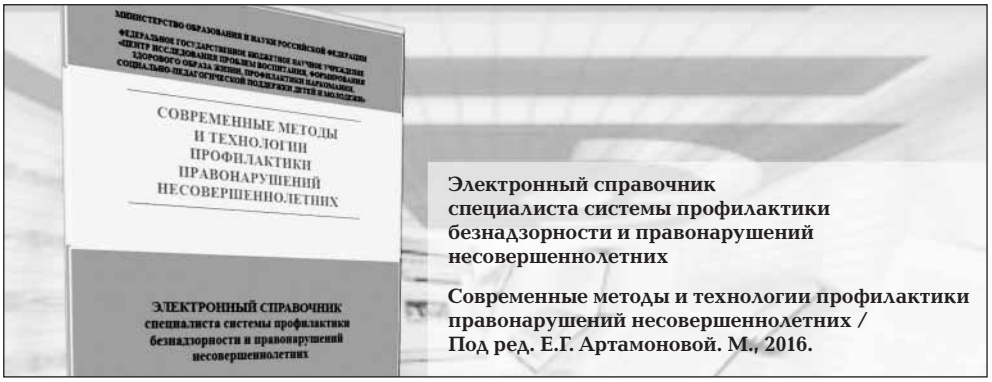
14. Program of the Russian Communist Party. VIII Congress of the Russian Communist Party of the Bolsheviks: stenogr. report. Moscow: The Communist Publishing House, 1919. URL: http://www.agitclub.ru/center/comm/rkpb/1919progr.htm (In Russ.)

15. Saidakova E.I. The issues of organization of universal education. Moscow, 1953. (In Russ.)

16. Modern concepts of aesthetic education: theory and practice. Ed. N.I. Kiyashchenko. Moscow, 1998. (In Russ.)

17. Funds of the State Archives of the Russian Federation on the history of the RSFSR. Guidebooks on Russian archives: database. URL: http://guides.rusarchives.ru/browse/guidebook.html?bid=202&sid=687441 (In Russ.)

ВНИМАНИЮ СПЕЦИАЛИСТОВ!



Электронный справочник специалиста системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних

Современные методы и технологии профилактики правонарушений несовершеннолетних / Под ред. Е.Г. Артамоновой. М., 2016.

«СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ»

Электронный справочник специалиста системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних «Современные методы и технологии профилактики правонарушений несовершеннолетних» разработан в соответствии с Планом мероприятий на 2015—2017 годы по реализации важнейших положений второго этапа Национальной стратегии действий в интересах детей во взаимосвязи с другими документами, определяющими приоритетные направления государственной политики в отношении детства.

В Электронном справочнике представлен тематический материал по проблеме разработки и внедрения в практику работы современных методов и технологий профилактического воздействия/взаимодействия с целью предупреждения безнадзорности и преступности несовершеннолетних, включающий аннотированный тематический кейс лучших социальных практик (услуги, технологии, методики), реализуемых организациями, учреждениями системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних Российской Федерации.

Удобство навигации Электронного справочника обеспечивается наличием необходимых гиперсвязей не только между страницами справочника, но и его приложениями. Указанные в тематическом кейсе специализированные web-ресурсы, позволяют быстро найти дополнительную информацию благодаря наличию тематической гиперссылки.

Прикладной и практический характер Электронного справочника определяется удобством поиска и последовательной подачей информации в виде тематических кейсов, отражающих реальный фактический материал. Кейсы содержат тематические рубрики, в которых размещены сведения, раскрывающие его содержание. К каждому тематическому кейсу прикреплена «Кейс-карточка», в которой представлена дополнительная информация по содержанию кейса.

Электронный справочник рекомендован для специалистов системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, а также для использования в системе подготовки специалистов, волонтеров, работающих с детьми и подростками с криминальным и девиантным поведением.

По вопросам приобретения CD-диска, содержащего полный пакет материалов, обращаться по электронной почте: fcprc@ yandex.ru

ЛИЧНОСТЬ В СИСТЕМАХ УПРАВЛЕНИЯ

Р.М. Гайнутдинов
Мотивация педагога: переживание «потока» или переживания от «эффективного контракта» 46

Г.А. Уланова
Организационная культура образовательной организации как фактор влияния психологического благополучия учащихся 53

А.В. Золотарева, Н.А. Мухамедьярова
Результаты исследования уровня сформированности кластера метапредметных компетенций у педагогических работников сферы дополнительного образования детей 59

О.В. Тихомирова, А.Б. Алферова
Профессиональное обучающееся сообщество учителей как встроенное повышение квалификации 71

Т.Д. Яковлева
Демократическая культура школьников: состояние и проблемы 80

МОТИВАЦИЯ ПЕДАГОГА: ПЕРЕЖИВАНИЕ «ПОТОКА» ИЛИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОТ «ЭФФЕКТИВНОГО КОНТРАКТА»

В работе предложено критично оценить возможности механизма эффективного контракта как средства повышения мотивации педагогов в образовательных организациях в связи с ограниченной возможностью руководителей влиять на внутренние побуждения личности кроме как через совместно принимаемые соглашения и менеджмент консенсуса. Предлагается выделить зоны ответственности сотрудников и руководителей, чтобы не дезориентировать первых и не создавать напряженности требований чрезмерной компетенции у вторых. Ответственность руководителя, это — прежде всего создание условия для осуществления потенциала личности педагога, и именно во взаимодействии непосредственный руководитель — подчиненный кроется фокус успеха или неудачи сотрудничества и общего результата. По мнению автора, так называемый эффективный контракт — это не что иное, как попытка реанимировать угасающий эффект когда-то универсального механизма «кнута и пряника», имеющего тысячелетнюю практику применения в истории человечества. При углубляющемся разделении мира профессий на алгоритмизируемые и эвристические все больше аргументов за то, что традиционный механизм стимулирования на основе «кнута и пряника» вполне эффективен в первом случае и практически не работает в профессиях второго типа, к которым, несомненно, относится и учитель, и руководитель. Автор предлагает более предметно рассмотреть в связи с этим возможности такого явления, как потоковое сознание и роль руководителя и самого педагога в его переживании.

Р.М. Гайнутдинов
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры менеджмента, ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования», г. Ярославль, Россия
rashidmg@mail.ru

Ключевые слова:
эффективный контракт, мотивация, менеджмент консенсуса, трудовой вклад, профессии алгоритмизируемого и эвристического типа, состояние потока сознания.

В связи с тенденцией связывать результаты труда с оплатой, что выражается в массовом внедрении механизма так называемого «эффективного контракта» (далее — ЭК) в социальной сфере приходится признать, что прямой перенос западных схем и технологий не всегда оправдан. Чего стоит, например, недавний телевизионный сюжет, показанный по федеральному каналу (от 01.08.2017 г.) про внедрение ЭК в одной из клиник РФ, следующей прямым рекомендациям отраслевого министерства. Оцените абсурдность и цинизм показателей, когда специалист может быть наказан рублем: 300 рублей — если врач ошибся в диагнозе, 500 рублей из его зарплаты вычтут, если у него умрет пациент моложе 60 лет. Итоги работы каждого специалиста ежемесячно подводит комиссия, в состав которой входят главврач и его заместители. С точки зрения формальной логики и даже западного менеджмента все верно: больница отвечает за показатели смертности и отсутствие жалоб. Путем декомпозиции целей до уровня рядовых сотрудников, мы получаем то, что имеем: иллюзия управления со стороны одних и безответственность других. Может быть, если бы на кону стояла профессиональная карьера врача, тогда был бы смысл подобной комиссии и оценки, но тогда надо в первую очередь добиться такого же статуса специалиста, как на Западе, и иметь высокопрофессиональное независимое сообщество экспертов, например, сотрудников страховых компаний. А у нас врач, к великому сожалению, не столь привлекательная работа, чтобы без возможности «карманной коррупции» можно было чувствовать себя уважаемым специалистом. И этот же механизм делает сверхциничными оценку стоимости нашего здоровья и даже самой жизни в глазах медперсонала. Если из-за непрофессионализма, приведшего к хронической болезни или к смерти пациента, врача наказывают меньше, чем за переход на улице «не по зебре», вряд ли он будет стремиться к профессиональному мастерству или проявлять повышенное внимание к столь дешевому «предмету труда».

Мы уже отмечали в одной из своих работ, что «никакие организационные механизмы и усилия не дадут требуемого качества образования, если сам педагог внутренне не мотивирован (не любит работу и детей), не является личностью» [4, с. 333].

Возможно ли равнодушие и непрофессионализм в школе? К сожалению, это встречается не так редко, как нам бы хотелось: например, педагог работает избирательно, только с частью класса; не умеет работать с группой; не использует активных методов; не проявляет заинтересованности ни в предмете, ни в детях; не реагирует на индивидуальные сигналы от них; использует, мягко говоря, неэтичные обобщения, срывается до психологического давления и физического оскорбления и т.п. С этими явлениями мы встречаемся, конечно, не во время открытых уроков и мастер-классов, которые зачастую превращаются в отрепетированное шоу. Подобное проявляется, когда разбираем школьные конфликты, незапланированно посещаем рядовые уроки, смотрим отзывы в Интернете, читаем отзывы выпускников, слушаем своих друзей и родных. Да, часто это не вина, а беда учителя, причин этому может быть множество: стал учителем случайно — «так получилось»; «профессиональное выгорание»; «конвейер» массовой школы, забюрократизированность педагогического труда, постоянные перестройки в системе образования, когда педагоги теряют смыслы и ориентиры собственной работы, усложнение отношений с родителями, трудный контингент и пр., и пр. В связи с этим возникает вопрос границ и ответственности руководителя за трудовой вклад сотрудника.

Обычно выделяют три основных измерения, детерминирующих индивидуальный трудовой вклад (психологи считают — четыре):

- готовность к производительному труду (внутренняя мотивация);
- способность к производительному труду (как задатки к данному виду деятельности и как наличие компетенций для ее результативности);
- возможность производительного труда (наличие соответствующих условий).

Если разделять зоны ответственности сотрудника и руководителя, то готовность к производительному труду — именно ее мы пытаемся повышать при помощи средств стимулирования — в принципе относится к ответственности сотрудника. Человек ее как бы «носит с собой»: истинная мотивация может быть только внутренней. Если руководитель считает, что должен «взять на себя ответственность за готовность трудиться, он находится в зоне чрезмерной компетенции, которая пожирает силы и приводит к демотивации» [9, с. 206]. Но никто же не снимает с руководителя права предъявлять ясные требования, заключать соглашения и контролировать их выполнение педагогом. У директора есть право (более того — это его обязанность) при нарушении договоренностей открыто, ясно и корректно обозначить свою позицию и оценивать, так же как есть право делать соответствующие выводы и принимать необходимые меры. Как пишет Р. Шпренгер, «...нам нужен менеджмент консенсуса — решения, опирающиеся на консенсус, а не на власть» [9, с. 212]. Несомненно, это процесс гораздо более длительный и энергозатратный на стадии подготовки решения и поиска консенсуса, однако без этого практически те же объемы времени передвигаются уже в реальную деятельность, в возникающие жалобы, корректировки, бесконечные споры и взаимные претензии. И если два суверенных субъекта общественно значимой деятельности заключают друг с другом свободные контракты, как результат совместно выработанного понимания целей и ответственности, тогда дело руководителя — создать условия для осуществления потенциала личности педагога, так как «самое большое демотивирующее влияние на сотрудников оказывает непосредственный начальник» [9, с. 222], а ответственность педагога — любить дело, которым занимаешься.

Мы по-прежнему, как и двести лет назад, формируем систему управления с опорой на мотивацию «кнута и пряника»: чтобы повышать эффективность, увеличивать производительность и содействовать достижению совершенства, нужно вознаграждать за хорошее и наказывать за плохое. То же самое, по сути, мы пытаемся делать и при внедрении эффективного контракта в образовательных учреждениях [6, разд. 3.4]. Но почти двадцать лет нового тысячелетия, в период глубокой стагнации в самых разных сферах: в бизнесе, идеологии и общественном развитии, — показывают, что эта прочная, многовековая мотивационная система работает из рук вон плохо. Она просто регулярно и непредсказуемо зависает. Это вынуждает руководителей искать обходные пути, чтобы компенсировать ее недостатки. И самое главное — она оказывается несовместимой со многими аспектами не только современного бизнеса, но и образовательных систем, которые в полной мере отражают существующие противоречия и напряжения общественно-экономической жизни российского общества. И если мы глубже исследуем эти проблемы несовместимости, мы поймем, что скромные изменения, сводящиеся к латанию дыр, не решат этой проблемы, особенно в условиях экономических трудностей, конца которым не предвидится, несмотря на наши массовые заклинания и стенания. Нам нужны обновления и новые подходы в сфере управления персоналом. Для этого обратимся к специфике педагогической деятельности и управления ею.

Ученые, изучающие поведение, часто делят деятельность, которой мы заняты на работе, на две категории: «алгоритмическую» и «эвристическую». Решая алгоритмическую задачу, человек следует набору установленных инструкций, проходя по единственному пути, ведущему к единственно верному результату. То есть это работа, у которой есть алгоритм ее выполнения. С эвристической задачей все наоборот. Именно потому, что для нее не существует алгоритма, работник должен экспериментировать, использовать различные возможности и находить нестандартные решения. Работа продавца или кассира в продовольственном магазине, наладчика или механика по большей части алгоритмическая. В основном профессионал снова и снова проделывает одни

и те же операции, и лишь изредка встречаются новая ситуация и непредсказуемые последствия. Работа педагога носит преимущественно эвристический характер: каждый день он встречается со сложным сочетанием настроений, состояний, уровней развития детей и должен при этом достичь планируемых результатов, создать что-то новое.

На протяжении XIX и даже XX столетия большая часть работы была алгоритмической, и это не только такой труд, который заключался в закручивании одинаковых болтов одним и тем же инструментом и одним способом на протяжении рабочего дня. Даже после того, как «синие воротнички» поменялись на «белые», выполняемые ими задачи часто оставались рутинными. То есть большая часть деятельности — в сфере материального производства, бухгалтерского учета, даже в юриспруденции, финансовой сфере, программировании и других областях — могла быть сведена к технологическому процессу, рабочей инструкции, сценарию, к спецификации, к формуле, последовательности шагов, которые приводили к нужному результату.

И при этом исследователи обнаружили, что внешние поощрения и наказания — в виде «кнута и пряника» — могут прекрасно работать в применении к алгоритмическим задачам. Но могут оказаться разрушительными для эвристических. Этот тип задач — поиск нестандартных решений или создание результатов, для достижения которых не существует рецептов — целиком зависит от побудительной силы в виде внутренней мотивации творчества. Внутренняя мотивация способствует творчеству, а контролирующая сила стимулов извне пагубна для него. Другими словами, главные догматы мотивации кнута-пряника в действительности негативно влияют на эффективность эвристической деятельности, от которой зависит развитие современной школы и, в конечном итоге, цифровой экономики России. Уже неоднократно приходилось автору этих строк слышать от директоров образовательных организаций о том, что при внедрении ЭК мы создаем условия для новой социальной деформации педагогов, у которых в глазах вместо «блеска интереса к предмету и любви к детям» появляется «блеск счетчика баллов и купон». Все чаще звучат в учительской верные по сути заданных нами правил игры при ЭК, но довольно циничные по контексту фразы: «а что я за это буду иметь?» и «сколько баллов мне это даст?». Разве на это мы рассчитывали, когда (в очередной раз массово) разрабатывали и внедряли этот механизм?!

Работа в XXI в. должна приносить больше удовольствия отчасти потому, что стала более творческой и менее рутинной, в том числе и в педагогике, а традиционная мотивационная система зиждется на убеждении, что работа не может быть приятной сама по себе, и именно поэтому мы должны соблазнять людей внешними бонусами и угрожать им внешними же наказаниями. Но если работа по определению доставляет удовольствие все большему и большему числу людей, значит, внешние стимулы, лежащие в основе мотивации «кнута и пряника», становятся все менее актуальными. Более того, как отмечал Хекхаузен еще сорок лет назад, добавление внешних поощрений к изначально интересным задачам часто может подавлять мотивацию и снижать работоспособность [7, с. 256].

Когда иерархия организаций уплощается [3, 4], организации нуждаются в людях, которые мотивируют сами себя, и это же явление мы наблюдали при формировании в образовательном учреждении организационной культуры субъектного типа. Рутинные, не очень интересные виды деятельности требуют руководства; нестандартная, более творческая работа зависит от самоуправления.

Более сорока лет назад в США была опубликована теория *потока,* основанная на многолетних исследованиях группы под руководством М. Чиксентмихайи, согласно которой люди наиболее счастливы, если пребывают в особом потоковом состоянии — полного единения с деятельностью и ситуацией. Состояние потока можно считать оптимальным состоянием внутренней мотивации, при которой человек

полностью включен в то, что он делает. Такому человеку не требуется никакая внешняя мотивация, он все получает из самого процесса (работы или отношений, учебы или игры, занятий спортом или состязаний...). Это ощущение, характеризующееся свободой, радостью, чувством полного удовлетворения и мастерства, когда некоторые потребности, в том числе и базовые, обычно игнорируются.

«Понятие потока — состояния полной поглощенности деятельностью, когда все остальное отступает на задний план, а удовольствие от самого процесса настолько велико, что люди будут готовы платить только за то, чтобы заниматься этим», — говорит автор [8, с. 16]. Учитывая, что обычный человек проводит большую часть жизни, работая или общаясь с друзьями, коллегами или в кругу семьи, умение испытывать состояние потока в профессиональной деятельности и в отношениях с другими становится крайне важной способностью, определяющей качество жизни.

К сожалению, вопреки религиозным и мифическим представлениям человечества, Земля была создана вовсе не для того, чтобы удовлетворять наши нужды, поэтому фрустрация как состояние неудовлетворенного желания есть неотъемлемая составляющая жизни. В этой сложной и многопрепятственной жизни человек постоянно борется за «место под солнцем», соперничая за ограниченные ресурсы, пусть даже это просто внимание непосредственного начальника или любимого человека. В этих условиях люди стремятся к внутренней гармонии своих подсознательных потребностей и созидательных возможностей.

Оптимальное состояние сознания — это его внутренняя упорядоченность и непротиворечивость в отношениях с установками и ценностями личности. Такое состояние наступает, когда наша психическая энергия направлена на решение конкретной реалистичной и значимой задачи и когда наши умения соответствуют требованиям, предъявляемым к нам этой задачей. Процесс достижения цели упорядочивает сознание, поскольку человек вынужден концентрировать свое внимание на выполнении текущей и мотивирующей задачи, отсекая все не относящееся к делу. Моменты преодоления сложностей и борьбы с ними порождают переживания, доставляющие человеку наибольшую радость.

Состояние потока позволяет достигать такой степени вовлеченности, потому что, как правило, перед субъектом стоят ясные цели и есть возможность немедленно ощутить обратную связь. [8, с. 56]. За работой гораздо проще испытывать радость, чем в свободное время, именно потому, что профессиональная деятельность, как правило, имеет ясные цели и правила, позволяет получать обратную связь, а это способствует вовлеченности и концентрации, необходимым для возникновения состояния потока. В этом отношении нам хотелось бы подчеркнуть значимость в управленческой деятельности педагогическим коллективом таких средств, как определенность согласованных целей и своевременность обратной связи, как важнейших факторов создания предпосылок для «потоковой» самореализации сотрудников образовательной организации.

До тех пор пока человек не примет на себя ответственность за организацию как своей работы, так и свободного времени, и то и другое, скорее всего, будет приносить ему разочарования. Большинство профессий и большая часть развлечений, в особенности те, что состоят в пассивном поглощении информации из СМИ и Интернета, малопригодны для того, чтобы делать нас счастливыми и сильными. Те, кто научится получать удовольствие от профессиональной деятельности, от отношений и хобби и не тратить впустую свободное время, почувствуют, что их жизнь в целом стала существенно более наполненной [8, с. 174].

Хотелось бы сказать, что пока, наверное, у нас слишком мало доказательств того, что стимулирование условий для формирования состояния потокового сознания может стать первоочередной задачей менеджеров образования, но хочется верить, что лучшие из руководителей и педагогов работают

именно так и создают своим примером, таким образом, предпосылки для понимания этого процесса и желания испытывать подобное состояние и в работе и вообще в жизни как можно чаще!

Список литературы

1. *Виханский О.С. Наумов А.И.* Менеджмент: Учеб. пос. М., 1999.

2. *Гайнутдинов Р.М.* От сбалансированной системы показателей образовательного учреждения к показателям эффективного контракта педагогов и руководителей // Образовательная панорама. 2014. № 2. С. 4—12.

3. *Гайнутдинов Р.М.* Регламентация деятельности линейных и проектных менеджеров // Справочник заместителя директора школы. 2013. № 6. С. 60—76.

4. *Гайнутдинов Р.М.* Саморазвитие личности педагога — ресурс образовательной организации // VI Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогический опыт: теория, методика, практика» Вып. 1 (6). Чебоксары, 2016. С. 333—334.

5. *Ньюстром Д., Дэвис К.* Организационное поведение. Поведение человека на рабочем месте. СПб., 2000.

6. Теоретические и практические аспекты управления образовательной организацией в современных условиях: Метод. пос. по проектированию и управлению школой / Под ред. Р.М. Гайнутдинова. Ярославль, 2017.

7. *Хеккаузен Х.* Мотивация и деятельность. Т.: Пер. с нем. / Под ред. Величковского. М., 1986.

8. *Чикесентмихайи М.* Поток: Психология оптимального переживания: Пер. с англ. М., 2011.

9. *Шпренгер Р.* Мифы мотивации. Выходы из тупика: Пер. с нем. «Духовное познание». Калуга, 2004.

10. Эффективный менеджер / Под ред. Биллсберри. М., 1997.

THE EDUCATOR'S MOTIVATION: THE EXPERIENCE OF STREAM OF CONSCIOUSNESS OR THE CHALLENGE OF EFFECTIVE CONTRACT

Rashid M. Gainutdinov
State Autonomous Institution of Additional Professional Education of the Yaroslavl Region «Educational Development Institute», Yaroslavl, Russian Federation
rashidmg@mail.ru

Abstract

This work suggests critically rating the mechanism of effective contract and its capabilities as a way to increase the worker's motivation at educational organizations considering the lack of opportunities to influence a person's inner impulses by the director except though collective decision making and management by consensus. It proposes identifying zones of workers' and managers' responsibility to avoid confusion from the beginning and not creating tension through unnecessary requirements from the latter. The director's responsibility is mainly to create good conditions for the worker to implement his potential. In the direct interaction between supervisor and subordinate lies the source of success or failure of this interaction and the overall result. According to the author, the so-called effective contract is nothing but an attempt to restore the fading effect of the once universal mechanism of «carrot and stick» which has a thousand years of practice in history. With the deepening division of the professional world into computationally tractable and heuristic popular viewpoints, that traditional incentive mechanism based on the carrot and stick is effective in the first instance and almost not working at all in professions of the second type, which certainly applies to educator and director. Because of that, the author offers to consider more thoroughly the capabilities of such phenomena as stream of consciousness and the role of the supervisor and the teacher himself in its experience.

Keywords: effective contract, motivation, management consensus, labor input, computationally tractable and heuristic types of professions, stream of consciousness-experience.

References

1. Vikhansky O.S., Naumov A.I. Menedzhment: Textbook. Moscow, 1999. (In Russ.)

2. Gainutdinov R.M. From a balanced system of indicators of an educational institution to indicators of an effective contract of teachers and managers. *Obrazovatel'naya panorama.* 2014. No. 2. Pp. 4—12. (In Russ.)

3. Gainutdinov R.M. Regulating the activities of line and project managers. *Spravochnik zamestitelya direktora shkoly.* 2013. No. 6. Pp. 60—76. (In Russ.)

4. Gainutdinov R.M. Self-development of the teacher's personality — resource of the educational organization VI International Scientific and Practical Conference «Pedagogical experience: theory, methodology, practice» Issue 1 (6) Cheboksary, 2016. Pp. 333—334. (In Russ.)

5. Newstrom D., Davis K. Organizational behavior. Human behavior in the workplace. St. Petersburg, 2000. (In Russ.)

6. Theoretical and practical aspects of management of an educational institution in modern conditions. Methodological manual for the design and management of the school. Ed. R.M. Gainutdinova. Yaroslavl, 2017. (In Russ.)

7. Heckhausen H. Motivation and activities: Vol. 1. Ed. Velichkovsky, Moscow, 1986. (In Russ.)

8. Cziksentmihalyi M. Flow: Psychology of optimal experience. Trans. with English. — Moscow, 2011. (In Russ.)

9. Sprenger R. Myths of Motivation. Exits from the impasse. Trans. from German «Spiritual knowledge», Kaluga, 2004. (In Russ.)

10. Effective management. Ed. Billsberry D. Moscow,1997. (In Russ.)

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ УЧАЩИХСЯ

В данной статье рассматривается проблема определения взаимосвязи организационной культуры образовательной организации и психологического благополучия обучающихся. Данному вопросу посвящены многие научные исследования, статьи, коллективные монографии. В этой работе описаны подходы, определяющие влияние организационной культуры школы на психологическое благополучие детей младшего школьного возраста. В данной статье обозначены теоретико-методологические основы исследования; обоснована допустимость применения предлагаемых методов исследования для определения и совершенствования организационной культуры организации. Для научного анализа в исследовании используются результаты социально-психологического мониторинга образовательного процесса, созданного в муниципальной системе г. Ярославля. В монографии представлены результаты, указывающие на преобладающий тип организационной культуры в целом по школам города; обозначены некоторые составляющие психологического благополучия обучающихся. Для оценки психологического благополучия в статье используется семантический дифференциал, направленный на выявление образа обучающегося, а также методики, обозначенные в требованиях ФГОС; указана взаимосвязь организационной культуры образовательного учреждения и психологического благополучия школьников; показана практическая значимость работы; определены некоторые направления использования результатов исследования специалистами образования на разных уровнях компетенции, в частности, школьного психолога.

Г.А. Уланова
проректор по образовательной деятельности, ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования», г. Ярославль, Россия
ulanova@iro.yar.ru

Ключевые слова:
организационная культура, психологическое благополучие, самооценка, тревожность учащихся, мониторинг.

В современном мире развитие образования является неотъемлемой частью роста российского общества. Основными приоритетами государственной политики в сфере образования является «повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина» [3, с. 2].

В связи с этим основной стратегической целью реформы общего образования является «...обеспечение качественного образования, соответствующего требованиям инновационного социально ориентированного развития Российской Федерации» [3, с. 3].

Для ее достижения необходимо создавать такую систему управления, чтобы она была целенаправленная, гибкая, эффективная. Следует внедрять в практику работы школы современные методы менеджмента, разрабатывать инструменты анализа качества управленческой деятельности. Это одна из задач психологического обеспечения образования, являющаяся необходимым условием развития современной школы которая может решаться разными способами. Один из них — система социально-психологического мониторинга образовательного процесса. Такая система создана в муниципальной системе образования г. Ярославля и направлена на диагностику образовательной среды организации, при этом предполагается наблюдение объектов внутри образовательной организации.

В данной статье мы остановимся на одном из элементов системы мониторинга, позволяющем выявить особенности организационной культуры конкретной образовательной организации и ее влияния на психологическое благополучие школьников. Данной теме посвящены работы некоторых отечественных авторов [4, 5, 6]. Для более полной характеристики рассматриваемого вопроса были изучены работы А.В. Воронина и А.Н. Занковского.

Цель нашего исследования: определение взаимосвязи влияния организационной культуры образовательной организации на психологическое благополучие школьников.

Методы исследования:

— опросник «Особенности организационной культуры образовательного учреждения» (В.Ю. Горшков), который направлен на выявление ценностных ориентаций руководителя образовательной организации, оценку педагогами организационной культуры;

— семантический дифференциал (С.В. Швецова), направлен на выявление образа ученика.

При помощи данной методики определяется эмоционально-личностное отношение учителя к обучающемуся той же самой школы, в которой работает и учитель, посредством выделения предложенных характеристик, которые свойственны большинству школьников. Среди характеристик присутствуют и такие, которые позволяют выявить психологическое благополучие.

В исследовании приняла участие 71 общеобразовательная организация г. Ярославля. Замеры проводились два года подряд и заносились в единую базу данных, которая была создана для данного исследования. Для обработки результатов использовались методы математической статистики.

Теоретико-методологические основы исследования

1. Понятие организационной культуры

Для понятия «организационная культура» существуют различные определения. Мы считаем наиболее убедительным определением точку зрения А.Н. Занковского, который рассматривает термин «организационная культура» как «совокупность норм, правил, традиций и обычаев, которые поддерживаются субъектом организационной власти и задают общие рамки поведения работников, согласующиеся со стратегией организации» [2, с. 341—342]. В отличие от принятых ценностей, которые сформулированы и очевидны,

в организации имеются фундаментальные представления, базовые предположения, скрытые установки, которые не осознаются или не полностью осознаются членами образовательной организации. Они оказывают более существенное воздействие на поведение и сознание людей. Сущность культуры организации можно установить лишь на уровне этих базовых представлений, лежащих в основе ее деятельности.

В исследовании проблемы анализа содержательной стороны той или иной организационной культуры мы придерживаемся точки зрения Ф. Харриса и Р. Морана, которые выделяют одну из десяти содержательных характеристик — взаимоотношения между людьми.

Организационная культура конкретной школы отличается своеобразным сочетанием культурных параметров. В то же время существуют универсальные типы организационной культуры школы. Каждый из данных типов особым образом влияет и на психологическое благополучие школьников.

2. Понятие психологического благополучия

Теоретическую основу для понимания феномена психологического благополучия заложили разработки Н. Бредберна, по мнению которого для описания этого понятия необходимо оперировать признаками субъективного ощущения общей удовлетворенности или неудовлетворенности жизнью, отражающими состояние счастья или несчастья. Данное понятие характеризует область состояний и переживаний, свойственных здоровой личности. Психологическое благополучие мы будем рассматривать как «системное качество человека, обретаемое им в процессе жизнедеятельности на основе психофизиологической сохранности функций и проявляющееся у субъекта в переживании содержательной наполненности и ценности жизни в целом как средства достижения внутренних социально ориентированных целей и являющееся условием реализации его потенциальных возможностей и способностей» [1, с. 9].

Проведенная нами работа позволяет определить влияние организационной культуры образовательной организации на психологическое благополучие школьников. Полагаем, что психологическое благополучие обучающихся зависит от различных культурных параметров и типа организационной культуры школы.

Опираясь на анализ данных, которые были получены в наших исследованиях, можно определить характерные черты организационной культуры муниципальной системы образования г. Ярославля. Так, главными задачами педагогического коллектива являются подготовка выпускника, ответственного за собственные поступки; подготовка самостоятельного, адаптированного к взрослой жизни ученика; а главными задачами педагогов — научить ребенка учиться, научить его ставить перед собой конкретные цели и добиваться их.

Для результатов исследования этого года менее свойственны, по сравнению с результатами предыдущего года такие черты, как направленность учебного процесса на всестороннее развитие личности обучающегося, наличие педагога с большим желанием работать.

Мы получили, что основной целью деятельности образовательной организации является развитие личности школьника.

Результаты говорят о том, что организационная культура муниципальной системы образования г. Ярославля характеризуется прежде всего установкой педагогов на развитие личности обучающегося через реализацию компетентностного подхода. Кроме того, следует отметить востребованность в педагогическом коллективе кадров, проявляющих активность и самостоятельность, имеющих желание работать. При этом педагогами не принято обсуждать, как проходят уроки в одном и том же классе. Согласно типологии организационных культур Харриса, полученные признаки свойственны культуре индивидуальности.

В исследовании второго года такие характерные черты, как направленность учебного процесса на всестороннее развитие личности школьника, наличие педагога с большим желанием работать,

менее свойственны, чем в предыдущем году. Усилились такие характеристики, как большинство учителей считают, что продолжения обучения в вузе достойны немногие ученики ($\Delta = 0{,}26$, где Δ — динамика показателя ранжирования в соответствии с рейтингом значений по данным второго года); большинство наших учеников трудно поддаются обучению ($\Delta = 0{,}23$); желание учиться идет «изнутри», учеников невозможно заставить учиться ($\Delta = 0{,}23$); в любом классе всегда есть неуспевающие, учитель ничего не может с этим поделать ($\Delta = 0{,}23$); главная задача педагогов — занять школьников ($\Delta = 0{,}18$); решение конфликтных ситуаций между учителями часто откладывается администрацией на потом, в надежде на изменение обстоятельств в лучшую сторону ($\Delta = 0{,}18$); в большинстве случаев «неудачи» у ребят — это следствие их собственных ошибок, лени ($\Delta = 0{,}18$). Наиболее обозначились ослабления следующих оснований: в педагогическом коллективе больше всего ценится квалификация педагогов ($\Delta = -0{,}1$). При этом преобладание культуры индивидуальности муниципальной системы образования сохранилось, что подтверждается полученными результатами.

Ярко выраженные отклонения у ряда школ г. Ярославля свидетельствуют о том, что тип организационной культуры учреждения не является культурой индивидуальности.

Используемая методика позволила определить основные черты остальных типов:

— для школ с ролевой культурой присущи такие признаки, как: навыки самоконтроля у учащихся развиты слабо, главная задача педагога — научить учащихся ставить перед собой конкретные цели и добиваться их, а главная задача педагогического коллектива — подготовить самостоятельного, адаптированного к взрослой жизни выпускника;

— для культуры «ордена», главное чтобы классы были успешными, школа для детей только место для обучения и получения необходимых знаний и умений, при этом учителя обмениваются друг с другом опытом и мастерством;

— для культуры, ориентированной на деятельность, педагогическому коллективу придется по душе активный и самостоятельный педагог, администрация школы относится к учителям как к равным партнерам, педагогам можно свободно высказывать свои мысли по любому вопросу, касающемуся жизни школы.

Организационная культура, существующая в разных школах, отличается друг от друга по ряду параметров. Возможно, в одной школе сосуществуют различные типы организационной культуры. Это, вероятно, сказывается на психологическом благополучии учеников.

Составной частью организационной культуры образовательной организации является взаимодействие педагогов с обучающимися в рамках образовательного процесса. Условием целостного развития личности ребенка в первую очередь является его психологическое благополучие в школе.

Для оценки психологического благополучия используется семантический дифференциал. Результаты, полученные на первом и втором этапах исследования, и их сравнительный анализ показали, что ученик воспринимается как шумный, разговорчивый и жизнерадостный в образовательных организациях, где преобладает культура индивидуальности. Такое выстраивание общения учителей с обучающимися способствует достижению положительного результата в процессе формирования позитивной организационной культуры муниципальной системы образования г. Ярославля. Кроме этого, ученик воспринимается учителем как рациональный, управляемый, активный в школах, где преобладает ролевая культура. В организациях с преобладающей культурой «ордена» ребенок понимается педагогом как безнравственный, ленивый, поверхностный. В культуре индивидуальности учителя видят ученика умным, энергичным, разговорчивым.

Таким образом, установлена взаимосвязь между школьной организационной культурой и психологичес-

ким благополучием обучающихся. Она проявляется в том, что отдельные культурные параметры, а также их сочетания оказывают влияние на личностное развитие обучающихся, на условия реализации его возможностей и способностей. Организационная культура, отличающаяся своеобразным сочетанием культурных параметров, может быть более или менее благоприятна для психологического благополучия ребенка.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты дают возможность прогнозировать влияние типа организационной культуры образовательного учреждения на психологическое благополучие обучающихся, регулировать и моделировать деятельность педагогического коллектива по формированию благоприятной организационной культуры школы. Эти данные можно использовать как инструмент определения качества управленческой деятельности, а также в работе психолога и социального педагога.

Результаты исследований используются автором в программы профессиональной переподготовки (ППП) руководителей образовательных организаций «Менеджмент организации», на практических занятиях модуля «Организационное поведение и организационная культура». Администрация МОУ «Средняя школа № 26» использует социально-психологический мониторинг образовательного процесса для принятия управленческих решений.

Список литературы

1. *Воронина А.В.* Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы. Автореф. дис. ... канд. психол. наук Томск, 2002.

2. *Занковский А.Н.* Организационная психология. М., 2002.

3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011—2015 годы (утв. распоряжением Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р).

4. *Уланова Г.А.* Обоснование подхода к выявлению связи оргкультуры образовательного учреждения и психологического благополучия обучающихся // Современные технологии в региональном образовании: потребности и возможности: Матер. Всерос. науч.-практ. с междунар. участием дистанционной конф. Красноярск, 2010.

5. *Уланова Г.А., Швецова СВ.* О связи организационной культуры образовательного учреждения и психологического благополучия обучающихся // Психология и образование: Матер. II Всерос. науч.-практ. конф. (Грозный — Махачкала, 9—10 декабря 2010). Махачкала, 2010.

6. *Уланова Г.А.* Некоторые подходы, определяющие влияние организационной культуры образовательного учреждения на психологическое благополучие обучающихся // Актуальные проблемы теоретической и психологической психологии: традиции и перспективы: Матер. Всерос. науч.-практ. конф. (Ярославль, 19—21 мая 2011). Ярославль, 2011.

THE ORGANIZATIONAL CULTURE OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION AS A FACTOR IN PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF PUPILS

Galina A. Ulanova
State Autonomous Institution of Additional Professional Education of the Yaroslavl Region «Educational Development Institute», Yaroslavl, Russian Federation
ulanova@iro.yar.ru

Abstract
The problem of determining the relationship between the organizational culture of an educational organization and the psychological well-being of students is urgent. Many articles are devoted to this subject. This work is about approaches that determine the influence of the organizational culture of the school on the psychological well-being of children of primary school age. The article describes the theoretical and methodological foundations of the study. The feasibility of applying the proposed research methods to determine and improve the organizational cul-

ture of the organization is substantiated. For scientific analysis, the results of socio-psychological monitoring of the educational process created in the municipal system of the city of Yaroslavl are used. There are presented are results indicating the predominant type of organizational culture in general for the city's schools. Some components of the psychological well-being of students are given. To assess psychological well-being, a semantic differential is used, aimed at identifying the image of the learner, as well as the techniques identified in the requirements of FSES. The relationship between the organizational culture of the educational institution and the psychological well-being of schoolchildren is indicated. The practical importance of the work is shown. Some directions of using the results of the study by specialists of education at different levels of competence, in particular, the school psychologist, are determined.

Keywords: organizational culture, psychological well-being, self-esteem, anxiety of the students, monitoring.

References

1. Voronina A.V. Evaluation of the psychological well-being of schoolchildren in the system of preventive and correctional work of the psychological service. Author's abstract, diss.... Candidate of Sciences. Tomsk, 2002. (In Russ.)

2. Zankovsky A.N. Organizational psychology. Moscow, 2002. (In Russ.)

3. The concept of the Federal Targeted Development Program for the results of education for 2011—2015 (approved by the decree of the Government of the Russian Federation of February 7, 2011. No. 163-p) (In Russ.)

4. Ulanova G.A. Rationale for the approach to the identification of communication is recognized by the organizational culture of the educational institution and the psychological well-being of the students. Modern technologies in regional education: Materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation. Krasnoyarsk, 2010. (In Russ.)

5. Ulanova GA, Shvetsova S.V. On the connection between the organizational culture of an educational institution and the psychological well-being of students. Psychology and Education: Proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical Conference (Grozny — Makhachkala, December 9—10, 2010). Makhachkala, 2010. (In Russ.)

6. Ulanova G.A. Some approaches that determine the influence of the organizational culture of an educational institution on the psychological well-being of students. Actual problems of theoretical and psychological psychology: traditions and perspectives: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Yaroslavl, May 19—21, 2011). Yaroslavl, 2011. (In Russ.)

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КЛАСТЕРА МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания ЯГПУ им. К.Д. Ушинского № 27.4348.2017/НМ от Министерства образования и науки РФ по теме «Разработка научно-методических основ работы педагога с одаренными детьми».

Работа выполнена в рамках компетентностного и метапредметного подходов в образовании и направлена на решение проблемы конкурентоспособности педагогического работника в условиях высоких требований со стороны социальных заказчиков на качественные образовательные услуги в сфере дополнительного образования детей (ДОД). Материал представляет итоги пилотного исследования педагогических работников сферы ДОД, целью которого было выявить уровень сформированности кластера метапредметных компетенций (МК). По мнению авторов, помимо кластера метапредметных компетенций современный педагог ДОД должен обладать базовыми компетенциями, относящимися к педагогической деятельности в целом, и специальными компетенциями в конкретной профессиональной сфере. С помощью авторского компетентностного теста, составленного с опорой на ключевые идеи и положения метапредметного подхода в образовании, установлен базовый уровень сформированности рассматриваемых компетенций. В работе представлен количественный и качественный анализ полученных результатов по каждой из компетенций, входящих в кластер МК, сформулированы проблемные аспекты, требующие дальнейшего внимания.

А.В. Золотарева
доктор педагогических наук, профессор, ректор, ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования», г. Ярославль, Россия
ang_gold@mail.ru

Н.А. Мухамедьярова
ассистент кафедры дополнительного и технологического образования ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия
fominan.a@mail.ru

Ключевые слова:
компетентностный подход, метапредметный подход, дополнительное образование детей, педагог сферы дополнительного образования детей, кластер метапредметных компетенций педагога.

Метапредметный подход сегодня все более уверенно занимает свое место в теории и практике образования. Его актуальность нарастала все последние годы не только благодаря реформированию педагогического образования и стандартам нового поколения, но и во многом потому, что главные вызовы, стоящие перед отечественной системой образования, неизбежно интегрируют ее в процессы глобализации и информатизации, сокращения «периода полураспада компетентности специалиста» [4, с. 7], что приводит к пониманию непрерывности и инновационности образования, поиску новых подходов к организации образования и переосмыслению старых.

Необходимо отметить, что уже сложилась достаточная научная база для рассмотрения проблемы метапредметного подхода, который изучается в тесной связи с компетентностным и системно-деятельностным подходами. Анализ теоретических исследований показал, что *в центре внимания ученых* находятся *следующие вопросы:* теоретические основы компетентностного подхода, формы реализации компетентностной модели образования, стандарты нового поколения, структура и типология ключевых компетенций, технологии их проектирования (А.Г. Асмолов, В.И. Байденко, В.А. Болотов, Е.Н. Бондаревская, А.Н. Дахин, И.А. Зимняя, Л.Ф. Иванова, А.Г. Каспржак, А.М. Кондаков, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, Дж. Равен, В.В. Сериков, Р. Уайт, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, П.Г. Щедровицкий и др.); вопросы использования метапредметности, подходы к моделированию и разработке структуры метапредметного содержания образования (Н.И. Аксенова, С.А. Бешенков, М.В. Богуславский, С.Г. Вагина, О.В. Гливинская, Ю.В. Громыко, Л.Ф. Квитова, К.Ю. Колесина, О.В. Коршунова, М.Р. Леонтьева, Э.В. Миндзаева, Я.В. Михайлюк, М.Г. Победоносцева, Е.В. Рукосуева, О.Ю. Сафонова, М.И. Шутикова, А.В. Хуторской).

Вместе с тем приходится констатировать, что существует ряд еще неразработанных и недостаточно изученных аспектов, среди которых можно назвать феномен *«метапредметные компетенции».*

Анализ научно-методической литературы и научных исследований показал, что наиболее распространена интерпретация метапредметных компетенций через отождествление их с другими видами — ключевые, общеучебные, базовые и т.д. Вообще следует отметить, что околопонятийное терминологическое поле феномена «метапредметность», с одной стороны, достаточно широко, а с другой стороны, отсутствует единая трактовка понятия, что говорит о малоизученности и сложности вопроса. Наиболее часто можно встретить синонимичное употребление наряду с метапредметными компетенциями, надпредметные, ключевые, универсальные, общие, общекультурные, базовые компетенции. Следует согласиться, что грани между перечисленными видами настолько тонки, что разобраться, есть ли между ними разница или нет, достаточно сложно, именно в этом, на наш взгляд, заключается авторская вольность каждого ученого и практика, освещающего этот вопрос.

В англоязычной литературе для обозначения метапредметных компетенций используются термины cross-curricular skills, transversal skills, general capabilities, universal basic skills, key competencies, literacy. Единым основанием для исследований метапредметных компетенций в мировой практике является признание их потенциальной основой и фундаментом для получения экономического и социального эффектов в долгосрочной перспективе [12, 13, 14, 15].

Мы попытались рассмотреть через призму метапредметности подходы к формированию профессиональных компетенций педагога дополнительного образования детей. В основе наших исследований лежат труды ярославской научной школы по проблеме непрерывного профессионального развития педагогических кадров сферы дополнительного образования [1, 2, 5, 10].

В своем исследовании мы раскрываем сущность метапредметных ком-

петенций педагогических работников сферы дополнительного образования детей через их *кластеризацию.* Кла́стер (англ. cluster — гроздь, груда, рой, скопление) — объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определенными свойствами. Существует мнение, что «кластер компетенций — это набор тесно связанных между собой компетенций (обычно от трех до пяти в одной связке)» [11, с. 8]. Кластер метапредметных компетенций был сформирован и обоснован в наших предыдущих научных исследованиях [6, 7, 8].

Отметим, что в основу нашей кластеризации лег глубокий и всесторонний анализ *актуальной нормативно-правовой базы, регламентирующей функционирование современной системы дополнительного образования детей* [3, 9]. Сформулировав государственный заказ на педагогического работника, мы соотнесли его с требованиями, заявленными в *профессиональном стандарте педагога дополнительного образования детей и взрослых.* Детализация трудовых функций профессиональной педагогической деятельности, представленная в стандарте, происходит через описание знаний, умений и действий, систематизировав и обобщив которые мы предлагаем следующий вариант кластеризации компетенций педагогических работников сферы дополнительного образования детей:

кластер метапредметных (ключевых) компетенций (знания, умения, навыки человека, способного к самостоятельному самообразованию, решению разных, связанных и не связанных с профессиональной деятельностью проблем; умеющего адаптировать и применять знания, умения и навыки в других сферах своей жизнедеятельности, т.е. человека успешного в быстроменяющемся мире);

кластер базовых компетенций (компетенции, относящиеся к педагогической деятельности в целом в контексте современных требований к системе образования);

кластер специальных компетенций (компетенции педагога-профессионала в системе дополнительного образования детей, сформированность которых предполагает эффективную работу в конкретной профессиональной сфере).

В данном исследовании объектом является кластер метапредметных компетенций, состоящий из *информационной, исследовательской, коммуникативной, управленческой и компетенции самосовершенствования.* В состав кластера метапредметных компетенций вошел именно такой набор компетенций, поскольку все они обладают такими признаками, как:

*универсальность (*знания, умения и навыки, обеспечивающие компетенцию «научить учиться», способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение конкретных предметных знаний и навыков);

интегративность (компетенции, позволяющие решить проблему разобщенности, оторванности друг от друга разных научных дисциплин; в процессе реализации метапредметного подхода происходит не только межпредметное взаимодействие, но и понимание обучающимися взаимосвязи и взаимозависимости всех жизненных процессов, систем, законов);

целостность (выражается в комплексном подходе определения метапредметных компетенций на основе единства цели, их взаимодополнительности и единства требований; дополнительность в данном контексте можно рассматривать как механизм обеспечения полноты и целостности чего-либо, например, обеспечение некой полноты, целостности, завершенности образа педагога сферы дополнительного образования детей);

фундаментальность (выражается в научной основательности и высоком качестве психолого-педагогической и общекультурной подготовки; определяется глубиной и прочностью предметных знаний в педагогике дополнительного образования детей).

Компетентностный тест для оценки уровня сформированности кластера метапредметных компетенций у педагогических работников сферы дополнительного образования детей

Компетентностный тест состоит из 66 вопросов, которые блоками относятся к изучению каждой компетенции из кластера метапредметных компетенций: информационная (14 вопросов теста), исследовательская (15 вопросов), коммуникативная (13 вопросов), управленческая (13 вопросов), компетенция самосовершенствования (10 вопросов). Респонденты должны выбрать один вариант ответа из трех, представленных в тесте. Тест не содержит правильных или неправильных ответов, все вопросы сформулированы таким образом, что испытуемый может дать более правильный ответ или менее полный и правильный ответ. Результаты тестирования были переведены в баллы, определяющие уровень сформированности той или иной компетенции: базовый, продвинутый, творческий уровни.

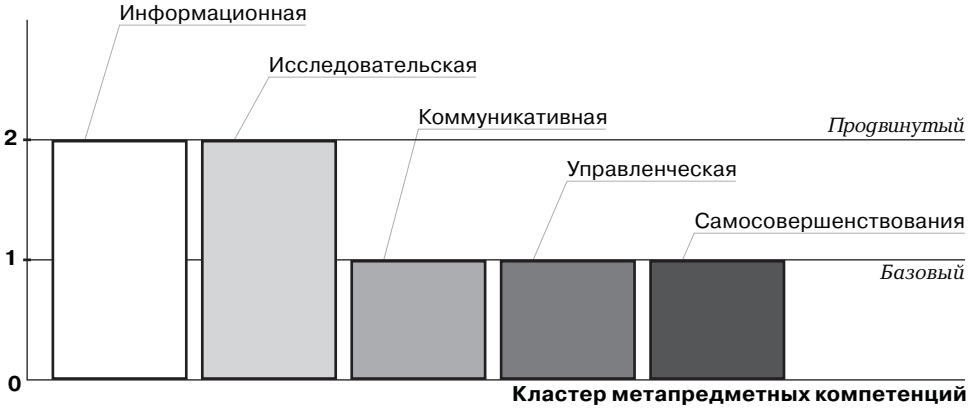
В пилотном исследовании уровня сформированности кластера метапредметных компетенций приняли участие 198 человек: 112 человек, педагогических работников сферы дополнительного образования детей г. Ярославля и Ярославской области, и 86 работников Республики Саха (Якутия). Среди опрошенных были педагоги дополнительного образования детей, методисты, педагоги-организаторы, педагоги-психологи. Возраст и стаж респондентов не учитывался, были как молодые специалисты, так и опытные работники.

Общая картина полученных распределений по баллам представлена в следующей диаграмме, где 1, 2 и 3 — это соответственно базовый, продвинутый и творческий уровни сформированности каждой из пяти компетенций (Диаграмма 1).

Уровень сформированности *информационной компетентности* у педагогических работников — *продвинутый.* Когнитивный аспект информационной компетенции достаточно высок у большинства опрошенных. Педагоги знают современные информационные технологии, программы, электронные устройства, имеют представления об их сущности и назначении. Но все же в своей профессиональной деятельности предпочитают пользоваться привычными информационными продуктами, отдают предпочтение традиционным способам работы с информацией. Так, например, на вопрос: «Какой способ выполнения задания наиболее предпочтителен для Вас?» 48% респондентов ответили, что напечатают текст на компьютере и затем распечатают его, 24% — напишут текст «от руки», и только 28% сказали, что будут стараться исполь-

Диаграмма 1

Уровни сформированности метапредметных компетенций

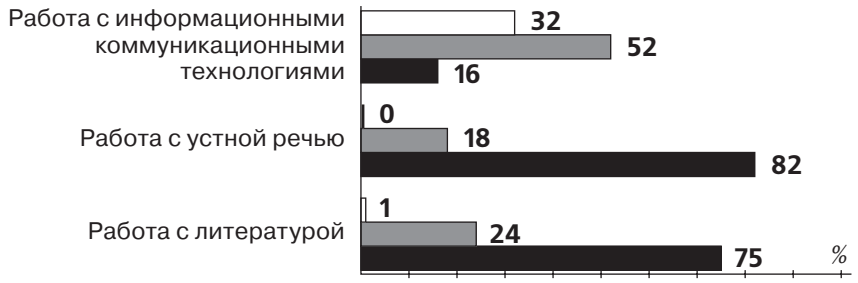


зовать разные программы (Microsoft Office, текстовые и графические редакторы и др.). Тем не менее респонденты демонстрируют продвинутый уровень сформированности умений подобрать информацию по некоторому вопросу, отражающую разные точки зрения, подходы, концепции и т.п., систематизировать ее, проанализировать; способности критически оценивать полученную информацию. На вопрос: «Вам необходимо подготовить доклад и выступить с ним. Выберите последовательность Ваших действий» 79% опрошенных выбрали максимально полный ответ «найти и отобрать информацию по теме из разных источников, структурировать ее, оформить текст, выделить ключевые моменты для выступления». Большинство опрошенных педагогических работников (81%) демонстрируют осознание ценности информации, понимание культурных и этических норм и правил работы с информацией. Так, на вопрос: «Как Вы считаете, в чем заключается Ваша ответственность при создании информационного продукта?» 87% ответили: «учитывать социально-правовые и морально-этические нормы и правила информационного общества». Наименьшую лояльность у респондентов заслужили вопросы, касающиеся работы с информацией в библиотеке, утверждая, что работа с библиотечными каталогами занимает много времени и уступает в эффективности более современным способам поиска информации. В целом педагоги понимают важность и значение информационных технологий в профессиональной педагогической деятельности и демонстрируют желание развивать информационную компетентность, чтобы быть конкурентоспособными в условиях информационного общества (61%).

Самооценка собственных умений, касающихся различных аспектов работы с информацией, дополняет и подтверждает картину, полученную в тесте (диаграмма 2). Мы видим, что традиционные информационные умения (работа с литературой и устной речью), применяемые педагогами повседневно в профессиональной деятельности, сформированы полностью у большинства испытуемых (75%). Умение работать с информацион-

Диаграмма 2

Самооценка информационных умений



Умение \ Работа	с литературой	с устной речью	с информационными коммуникационными технологиями
не сформировано, %	1	0	32
не всегда проявляется, %	24	18	52
развито полностью, %	75	82	16

ными коммуникационными технологиями оказалось не сформированным у 32% респондентов и частично сформировано, но необходимо это умение развивать у 52%. Использование компьютерных программ (Adobe Reader, Fine Reader, Photoshop, Coreldrow, Flash и др.), электронных устройств (электронная книга, планшет и другие гаджеты), оперирование информационными понятиями (браузер, блог, твитер, форматирование, драйвер и др.) — все это вызывает трудности у педагогических работников.

Уровень сформированности исследовательской компетентности — продвинутый. Четкие и уверенные позиции (55—90%) педагогические работники продемонстрировали, отвечая на вопросы о сущности и значении педагогического исследования в профессиональной деятельности в частности и вообще исследовательской деятельности для любого современного человека. Так, например, на вопрос: «Зачем педагогу необходимо уметь заниматься исследовательской деятельностью?» 73% респондентов ответили: «умение позволяет более эффективно решать проблемы не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни». В целом когнитивный компонент исследовательской компетенции сформирован у опрошенных достаточно сильно, педагоги хорошо знают понятийный аппарат исследовательской деятельности, процессуальную составляющую педагогических исследований. В то же время мы отмечаем трудности в формулировании цели педагогического исследования, соответствующей научным требованиям, соотнесении ее с проблемой и задачами исследования. Кроме того, только 36% опрошенных смогли описать такой метод работы с литературой, как систематизация, и 59% правильно определили сущность понятия «актуальность исследования».

Уровень сформированности коммуникативной компетентности — базовый. Следует сразу пояснить, что столь низкий уровень сформированности данной компетенции совсем не означает, что у респондентов проблемы с коммуникационными умениями и навыками общения. Речь — одно из основных орудий педагога, но она лишь один компонент из множества других, входящих в современное понимание коммуникативной компетентности как интегрального феномена. Педагоги демонстрируют некую коммуникационную закрытость и нежелание выйти из собственной «зоны комфорта», ограничивая себя рамками профессионального общения на своем рабочем месте, что ведет к установлению пассивной позиции педагогических работников в коммуникационно-информационном пространстве и нежеланию совершенствовать опыт публичных выступлений. Так, например, на вопрос: «Во время публичной лекции (доклада, выступления) в случае, если тема вам интересна, а выступающий высказывает спорные или неверные, на ваш взгляд, мысли, вы обычно…»: 73% ответили: «испытываете некоторое желание возразить, но не реализуете его»; на вопрос: «Прочитав дискуссионную статью в газете (журнале) на тему, вас волнующую, вы обычно…»: 52% ответили: «думаете, что могли бы выступить в дискуссии, но не принимаетесь за статью, письмо и пр., постепенно забывая о своем намерении». Способность находить конструктивные способы разрешения конфликта и понимание компромисса находятся на базовом уровне. Также 52% опрошенных не готовы проявлять лидерские умения в вопросах организации сотрудничества. Педагоги демонстрируют хорошие знания техник и приемов общения (слушания, убеждения и т. д.), способны учитывать возрастные и индивидуальные особенности собеседников.

Уровень сформированности управленческой компетентности — базовый. Тест предполагает оценку управленческой компетентности с опорой на ключевые управленческие функции. На диаграмме 3 демонстрируется процентное соотношение владения респондентами управленческими функциями.

В вопросе про целеполагание трудности вызвала формулировка цели с учетом критериев к ее постановке. Причем сначала респонденты без осо-

бого труда (82%) справились с вопросом про существующие критерии к формулировке цели, но задание переформулировать конкретную цель и написать, как она должна выглядеть с учетом всех требований, вызвало сложности у 63%. Из них 39% попытались написать свои варианты целей, но были неточны и 24% никак не ответили на этот вопрос.

С вопросами планирования справилось большинство опрошенных (82%), показав правильное понимание этого процесса, уверенно определяя последовательность этапов управленческих действий.

Наиболее сильные позиции завоевали функции организации и принятия решений, контроль. Педагогические работники справились с описанием процесса организации, выбирая наиболее эффективную последовательность действий (71%). Кроме того, вопрос о делегировании полномочий также не вызвал трудностей у большинства испытуемых (94%).

Понимание значения функции контроля почти у всех респондентов оказалось правильным. Так, на вопрос: «Осуществлять контролирующую функцию главным образом необходимо с целью...» 81% ответили: «владеть ситуацией, чтобы во время реагировать на изменения», 16% ответили: «выявить отклонения, устранить неполадки в работе», и лишь 3% выбрали ответ: «оценить работу, поощрить или наказать работников».

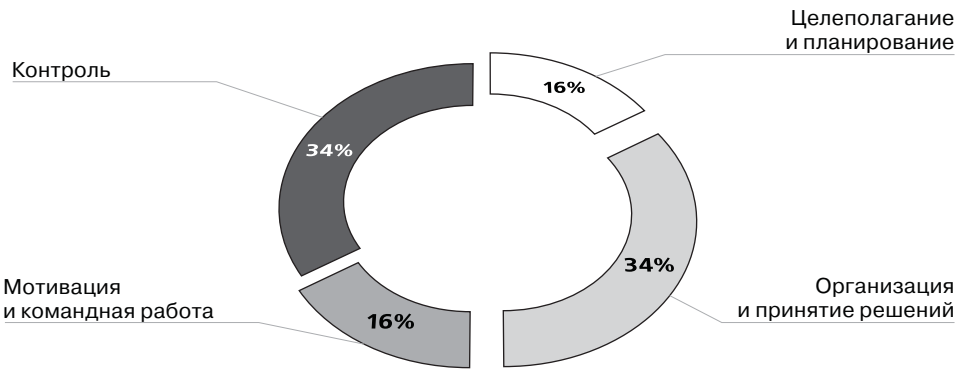
В вопросах мотивации педагогические работники считают нецелесообразным разработку мотивационных механизмов, основанную на изучении доминирующих потребностей человека. Большинство выбирают традиционную систему мотивации, состоящую из комплексов материального и нематериального стимулирования (56%), 16% считают материальное стимулирование основой мотивации.

Что касается командной работы, то здесь обозначилась следующая ситуация. Респонденты демонстрируют уверенные знания основ и правил командной работы, с одной стороны, но с другой — говорят, что эффективность команды будет зависеть больше не от групповых целей и норм, а от личностных качеств и отношений внутри коллектива. Это объясняется особенностями профессиональной сферы испытуемых, где очень важен и нужен благоприятный социально-психологический климат, атмосфера доверия и взаимопомощи внутри педагогической команды.

Интересно, что на вопрос: «Согласны ли Вы с мнением, что педагог является управленцем, выполняющим в своей профессиональной деятельности уп-

Диаграмма 3

Сформированность управленческой компетентности в соответствии с функциями управления



равленческие функции?» 57% ответили, что отчасти согласны, педагог в своей работе выполняет только часть управленческих функций: анализ, планирование, контроль, — и 29% отметили, что полностью согласны, педагог реализует весь комплекс управленческих функций.

Уровень сформированности компетентности самосовершенствования — базовый. Следует отметить, что значение и сущность самообразования понимается в правильном контексте большинством опрошенных работников. Например, на вопрос: «Какая причина может стать основной для того, чтобы заняться самообразованием?» 84% респондентов выбрали причину внутренней мотивации к развитию, совершенствованию. Источником профессионального педагогического самосовершенствования для 75% опрошенных является изучение периодической печати, специальной литературы, изучение опыта работы, работа над методической темой. Такие же сильные позиции были продемонстрированы в вопросе о том, какую деятельность можно назвать самообразованием: 68% опрошенных отметили вариант, когда процесс осуществляется добровольно, сознательно, планируется, управляется и контролируется самим человеком.

Не такими однозначными и подавляющими были ответы на вопросы, касающиеся направлений, программ самообразования, которые реализуют работники на данный момент либо планируют реализовать в будущем. На вопрос: «Какой из вариантов самообразования является для Вас сейчас основным?» 19% отметили, что возникающую познавательную потребность удовлетворяют самостоятельно, стихийно, 40% стремятся сделать самообразование более целенаправленным и систематическим как по содержанию, так и по времени и для 41% самообразование — это непрерывающийся процесс, который регулируется как мотивацией личного порядка, так и под влиянием осознания общественной значимости самообразовательной деятельности. На вопрос: «Какую Программу самообразования педагога Вы считаете наиболее эффективной?» респонденты разделили свои ответы практически поровну: работа над определенной психолого-педагогической или методической проблемой, выявленной как необходимая для глубокого изучения на основе педагогического самоанализа (29%); чтение художественной литературы и периодических изданий, детской литературы, просмотр отдельных телепередач и информации в Интернете, слушание радио, посещение кино, театров, музеев, выставок, участие в экскурсиях, лекториев, всевозможных курсов (36%); просмотр и чтение педагогической периодики и новых книг по педагогике, психологии, методикам, сбор и систематизация личной библиотеки и накапливаемых материалов для работы (35%). Причем выделять и планировать четкое время для занятий самообразованием педагогические работники не готовы, ответив, что будут заниматься этим лишь по необходимости (79%).

Интересным является мнение большинства респондентов (55%) о том, что самообразование и самосовершенствование будут продуктивным, если оно приведет к конкретному результату (чем-то овладел, что-то освоил, углубил знания, развил умение и т.д.), только 23% отметили продуктивность самообразования как процесс, в котором реализуется потребность к собственному развитию и саморазвитию.

Таким образом, по результатам данного исследования мы констатируем базовый уровень сформированности кластера метапредметных компетенций у педагогических работников сферы дополнительного образования детей. Две компетенции (информационная и исследовательская) из пяти, входящих в кластер, сформированы на продвинутом уровне; соответственно компетенции «коммуникативная», «управленческая» и «самосовершенствования» — на базовом уровне.

Прежде чем сформулировать выводы по исследованию в целом, нам видится весьма интересным и полезным отметить некоторые результаты сравнительного анализа ответов педагогов из Якутии и Ярославской области. Куль-

турно-этническая самобытность якутских педагогов отразилась на большей индивидуальности в ответах на вопросы, т.е. большинство респондентов демонстрировали собственное мнение, было меньше категоричности в выборе ответа по сравнению с ярославскими педагогами. Из 66 вопросов теста в 17 распределение ответов у педагогов Якутии получилось практически поровну на предложенные три варианта, ярославские респонденты были более категоричны — только в 4 вопросах варианты «а», «б» и»в» получили равное число голосов. Кроме этого, респонденты из Якутии, как нам показалось в процессе обработки, более творчески подошли к заполнению теста. Некоторые экземпляры мы получили с посланиями-рекомендациями о совершенствовании методики, некоторые педагоги дописывали «от руки» свои варианты ответа на вопрос, кто-то переформулировывал имеющиеся ответы под себя.

И в целом мы отметили более свободные интерпретации педагогических понятий, аппарата исследования, управленческих функций. Ввиду обширности территории и слабой транспортной инфраструктуры Якутии, недостаточной доступности информационных, культурных, образовательных ресурсов, ограничения коммуникаций педагогические работники Якутии имеют в сравнении с ярославскими коллегами более низкий уровень сформированности умений и навыков, связанных с использованием современных информационно-коммуникационных технологий, демонстрируя приверженность работать по старинке.

В заключение сформулируем...

Несколько общих выводов по проведенному пилотному исследованию уровня сформированности кластера метапредметных компетенций у педагогических работников сферы дополнительного образования детей

1. Когнитивный компонент всех компетенций метапредметного кластера сформирован достаточно высоко. Ответы показали хорошие знания педагогическими работниками основ, определений, закономерностей, признаков, функций, этапов и других ключевых понятий, лежащих в основе когнитивной составляющей компетенций. Они практически без труда дают определения, выделяют особенности тех или иных понятий. Респонденты уверенно продемонстрировали осведомленность о научных тенденциях и современных направлениях в области педагогики.

2. Наоборот, деятельностный компонент всех компетенций, который отражался в тесте через вопросы практико-ориентированного характера и представления опыта той или иной деятельности респондента, занял средние позиции. Объясняется это стремлением действовать проверенными, излюбленными, чаще всего традиционными, даже иногда консервативными способами и вопрос об эффективности для большинства отходит на второй план, поскольку важнее получить сам факт результата. Кроме того, большой отпечаток на ответы накладывает специфика вообще контингента работников и сферы дополнительного образования детей в частности, где работают особые личности со своим видением педагогической действительности. Мы увидели, что атмосфера человеколюбия превалирует во многих ответах над некой технологичностью, результативностью, эффективностью.

3. Ответы респондентов подтвердили нашу позицию о том, что информационная, исследовательская, коммуникативная, управленческая компетенции и компетенция самосовершенствования являются универсальными, ключевыми и они по праву могут быть отнесены в кластер метапредметных. Педагогические работники отмечали, что знания, умения и навыки, лежащие в основе изучаемых компетенций, необходимы не только для эффективной профессиональной педагогической деятельности, но и являются сегодня обязательными для любого специалиста сферы дополнительного образования детей.

Список литературы

1. *Золотарева А.В.* Перспективы профессиональной подготовки кадров для сферы дополнительного образования детей // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова: Научно-методический журнал. Сер. «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювентология. Социокинетика». 2012. Т. 18. № 1. Ч. 2. С. 153—157.

2. *Золотарева А.В.* Состояние и проблемы кадрового обеспечения сферы дополнительного образования детей в России // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: Научный журнал. 2014. № 4. Т. 2 (Психолого-педагогические науки). С. 178—186.

3. *Золотарева А.В., Мухамедьярова Н.А.* Государственный заказ на дополнительное образование детей в контексте современной образовательной политики России // Всеукраїнська конференція директорів позашкільних навчальних закладів еколого-натуралістичного профілю «Стратегії інноваційного розвитку позашкільної освіти в Україні»: Тези доповідей: Збірник матеріалів / За заг. ред. В.В. Вербицького. Киів, 2013. С. 16—23.

4. Исследование процесса становления профессиональной компетентности будущих педагогов: Коллективная монография / Под ред. Г.А. Бордовского, Н.Ф. Радионовой, А.В. Тряпицына СПб., 2011.

5. Концепция и модели подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для сферы дополнительного образования детей: Монография / Под ред. А.В. Золотаревой. Ярославль, 2014.

6. *Мухамедьярова Н.А.* Кластеры компетенций педагога дополнительного образования детей // Подготовка кадров для системы дополнительного образования детей: Материалы Всерос. науч.-практ. заочной интернет-конференции / Под ред. проф. А.В. Золотаревой. Ярославль, 2013.

7. *Мухамедьярова Н.А.* Оценка метапредметных компетенций будущего педагога дополнительного образования детей в вузе // Материалы конф. «Чтения Ушинского». Ярославль, 2014. С. 174—180.

8. *Мухамедьярова Н.А.* Особенности реализации метапредметного принципа при подготовке педагогических кадров в вузе // Инновации в образовании. 2013. № 1. С. 72—79.

9. *Мухамедьярова Н.А.* Нормативно-правовое регулирование предоставления дополнительного образования детям в России // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: Научный журнал. 2013. Т. 2. (Психолого-педагогические науки). № 1 С. 204—209.

10. Сопровождение непрерывного профессионального развития кадров сферы дополнительного образования детей: Метод. рекомендации / Под ред. А.В. Золотаревой. Ярославль, 2014.

11. *Уиддет С., Холлифорд С.* Руководство по компетенциям: Пер. с англ. М., 2008.

12. European Commission. EACEA. Eurydice, 2012. Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145en. pdf/ (Accessed 15 March 2016).

13. *Peirce, W.* The Metacognitive Approach: How We've Successfully Used It and Applications for Your Area. CLR. Published on May 9, 2015. URL: http://www.newhaven.edu/academics/CLR/about/master-documents/886546.pdf. (Accessed 10 March 2016).

14. *Redecker Ch.* The use of ICT for the assessment of key competences. European Commission, 2013. URL: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC76971.pdf. (Accessed 20 February 2016).

15. *Schleicher, A.* Universal Basic Skills — What Countries Stand to Gain. Published on May 13, 2015, London. URL: http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Universal_Basic_Skills_WEF.pdf (Accessed 3 March 2016).

THE RESULTS OF THE STUDY ON THE LEVEL OF FORMATION OF A CLUSTER OF METASUBJECT COMPETENCIES AMONG TEACHERS IN THE ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN

The article was prepared in the framework of state task No. 27.4348.2017 / NM of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. K.D. Ushinsky on the theme «Development of scientific and methodological foundations of the work of a teacher with gifted children».

Angelina V. Zolotareva
State Autonomous Institution of Additional Professional Education of the Yaroslavl Region «Educational Development Institute», Yaroslavl, Russian Federation
ang_gold@mail.ru

Natalya A. Muhamedyarova
K.D. Ushinskiy Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russian Federation
fominan.a@mail.ru

Abstract

The work was performed as part of competency and metasubject approaches in education and is aimed at addressing the competitiveness of teaching staff in high demand through the social conditions of customers for high-quality educational services in the additional education of children. The material represents the results of a pilot study of teachers of additional education for children, the aim of which was to identify the level of formation of a cluster of metasubject competencies. The basis for the clustering of competencies of teachers is an analysis of the current legal and regulatory framework governing the scope of additional education of children and the requirements of the professional standard of the teacher of additional education for children and adults. According to the authors, in addition to the cluster of metasubject competencies, a modern teacher should have basic competencies related to teaching as a whole, and special competency in a particular professional field. By metasubject competencies are intended such key competencies as those which have features of universality, integrity, wholeness, and fundamentality. In this study that includes information, research, communication, management, and competence improvement. With the help of the author's competency test, compiled based on key ideas and positions of metasubject approaches in education, a basic level for the formation of competences considered has been set. This paper presents a quantitative and qualitative analysis of the results for each of the competencies included in the metasubject cluster and problematic aspects that need further attention. The material is intended for teaching and administrative personnel of additional education of children, for the higher education institutions involved in the preparation of teaching staff, and additional professional education organizations.

Keywords: competence approach, metasubject approach, additional education of children, the scope of the teacher of additional education for children, a cluster of metasubject teacher competencies.

References

1. Zolotareva A.V. Perspectives of professional training of personnel for the sphere of additional education of children. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. imeni N.A. Nekrasova: nauchno-metodicheskiy zhurnal. Seriya «Pedagogika, Psikhologiya. Sotsial'naya rabota. Yuventologiya. Sotsiokinetika».* Kostroma, 2012. Volume 18. No. 1. Part 2. Pp. 153—157. (In Russ.)

2. Zolotareva A.V. The state and problems of staffing of the sphere of additional education of children in Russia. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. Psikhologo-pedagogicheskiye nauki: nauchnyy zhurnal. Yaroslavl'.* Yaroslavl, 2014. No. 4. Vol. II (Psychological and Pedagogical Sciences). Pp. 178—186. (In Russ.)

3. Zolotareva A.V., Mukhamedyarova N.A. The state order for the additional education of children in the context of the modern educational policy of Russia. All-Ukrainian conference of directors in the post-school youth organizations in the field of natural and natural science «Strategies of innovation in the development of the state in Ukraine». Ed. V.V. Verbitsky. Kiev, 2013. Pp. 16—23. (In Russ.)

4. Research of the process of formation of professional competence of future teachers: Collective monograph. Ed. G.A. Bordovsky, N.F. Radionova, A.V. Tryapitsyna St. Petersburg., 2011. (In Russ.)

5. The concept and models of training, retraining and advanced training of personnel for the sphere of additional education for children: monograph. Ed. A.V. Zolotareva. Yaroslavl, 2014. (In Russ.)

6. Mukhamedyarova N.A. Clusters of competences of the teacher of additional education of children. Training of personnel for the system of additional education for children: materials of the All-Russian Scientific and Practical Correspondence Internet Conference. Ed. prof. A.V. Zolotareva. Yaroslavl, 2013. (In Russ.)

7. Mukhamedyarova N.A. Assessment of meta-subject competencies of the future teacher of additional education of children in the university. Materials of the conference «Reading Ushinsky.» Yaroslavl, 2014. Pp. 174—180. (In Russ.)

8. Mukhamedyarova N.A. Peculiarities of the implementation of the meta-subject principle in the preparation of pedagogical personnel in the university. Innovations in education. 2013. No. 1. Pp. 72—79. (In Russ.)

9. Mukhamedyarova N.A. Regulatory and legal regulation of the provision of additional education for children in Russia. Yaroslavl Pedagogical Bulletin. Psychological and pedagogical sciences: a scientific journal. Yaroslavl, 2013. No. 1. Volume II (Psychological and Pedagogical Sciences). P. 204—209. (In Russ.)

10. Maintenance of continuous professional development of the personnel of the sphere of additional education of children: methodical recommendations. Ed. A.V. Zolotarevoy. Yaroslavl, 2014. (In Russ.)

11. Widdet S., Holliford C. Guidance on competencies. Trans. with English. M., 2008. (In Russ.)

12. European Commission. EACEA. *Eurydice,* 2012. Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145en. pdf/ (Accessed 15 March 2016).

13. Peirce, William. The Metacognitive Approach: How We've Successfully Used It and Applications for Your Area. CLR. Published on May 9, 2015. URL: http://www.newhaven.edu/academics/CLR/about/master-documents/886546.pdf. (Accessed 10 March 2016).

14. Redecker, Christine. The use of ICT for the assessment of key competences. European Commission, 2013. Available at: http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC76971.pdf. (Accessed 20 February 2016).

15. Schleicher, Andreas. Universal Basic Skills — What Countries Stand to Gain. Published on May 13, 2015, London. URL: http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Universal_Basic_Skills_WEF.pdf. (Accessed 3 March 2016).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧАЮЩЕЕСЯ СООБЩЕСТВО УЧИТЕЛЕЙ КАК ВСТРОЕННОЕ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ

Статья публикуется в рамках субсидии на поддержку мероприятия 2.2 «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, путем реализации региональных проектов и распространениz их результатов» Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы.

Статья посвящена новым формам повышения квалификации педагогов. Отправной идеей является ориентация постдипломного образования на индивидуальные профессиональные потребности педагога, связанные с достижением наилучшего результата профессиональной деятельности. В связи с этим проблема современного дополнительного профессионального образования рассмотрена авторами с точки зрения встроенного повышения квалификации, которое может осуществляться в школе через деятельность профессиональных обучающихся сообществ учителей (professional learning communities). Приведенные данные экспериментальной практики деятельности профессиональных обучающихся сообществ свидетельствуют о наличии положительного опыта школ в организации процесса обучения педагогов в непосредственной профессиональной практике. В статье авторы предлагают шаги по созданию профессиональных обучающихся сообществ учителей: анализ образовательных результатов и выявление учебных трудностей детей; выбор эффективных педагогических стратегий (технологий); анализ готовности педагогов к реализации выбранной стратегии и выявление профессиональных дефицитов педагогов; совместное проектирование содержания деятельности профессионального обучающегося сообщества. В заключение сделаны выводы о внешних и внутренних условиях деятельности профессиональных обучающихся сообществ: организационных, методических, коммуникационных.

О.В. Тихомирова
кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой начального образования, ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования», г. Ярославль, Россия
ovtikhomirova@yandex.ru

А.Б. Алферова
старший методист Центра развития инновационной инфраструктуры, ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования», г. Ярославль, Россия
any-alferova@yandex.ru

Ключевые слова:
профессиональные обучающиеся сообщества учителей, профессиональное развитие педагога.

Быстро меняющаяся ситуация в образовательной среде предполагает достаточную педагогическую компетентность педагогов, помощь в формировании и повышении которой могли бы оказать специалисты системы дополнительного профессионального образования. Между тем сама система повышения квалификации претерпевает определенный кризис. Среди обозначаемых различными авторами проблем хотелось бы выделить недостаточно проработанную теоретико-методологическую базу образования взрослых и отсутствие у специалистов, предлагающих образовательные услуги для педагогов, специальной андрагогической подготовки. Это приводит к тому, что повышение квалификации ориентировано на вербальную передачу информации обучающемуся, а не на содействие развитию педагога.

Наблюдающийся кризис системы образования обусловлен в том числе кризисом профессиональной компетентности, о котором говорят многие авторы в России (В.Н. Введенский, М.И. Лукьянова и др.) и за рубежом (J.O. Crites, D.E. Super и др.). Компетентностный подход в образовании нельзя назвать совершенно новым. Проблеме профессиональной компетентности педагога посвящено достаточно большое количество работ. Многочисленным публикациям исследователей присущ большой диапазон мнений при освещении различных аспектов педагогической деятельности. В разное время феномен профессиональной компетентности педагога и условий ее формирования исследовался В.А. Адольфом, В.Н. Введенским, И.А. Зимней, А.В. Карповым, Н.В. Кузьминой, Н.Н. Лобановой, М.И. Лукьяновой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.Д. Шадриковым и многими другими [4].

Тем не менее остается актуальным вопрос о том, как обеспечить развитие профессиональной компетентности педагога в условиях повышения квалификации. В документах государственной образовательной политики указывается на необходимость замещения архаичных форм повышения квалификации на базе региональных институтов новыми моделями, предполагающими индивидуализацию траекторий профессионального развития педагога.

Современные требования к дополнительному профессиональному образованию (ДПО) предполагают ориентированность повышения квалификации не только на обеспечение соответствующей квалификации, но и на удовлетворение профессиональных потребностей специалиста. Между тем наблюдается противоречие между обозначенными требованиями и существующей практикой повышения квалификации педагогов. Проявляется данное противоречие прежде всего в разрозненности мероприятий курсовой подготовки, внутрифирменного обучения, массовых мероприятий различного уровня (конференций, конкурсов, проектов). При этом не просматривается общая направленность мероприятий на целостное профессиональное развитие педагога, связанное с непосредственной практической деятельностью. Выявленное противоречие обусловливают проблематику данной статьи: каким должно быть повышение квалификации педагогов, чтобы отвечать актуальным потребностям педагогов?

Основная идея в решении данной проблемы заключается в том, что повышение квалификации педагога должно быть интегрировано, встроено в профессиональную деятельность. При этом организация ДПО должна быть ориентирована на индивидуальные профессиональные потребности педагога, связанные с достижением наилучшего результата профессиональной деятельности. Способом такой организации являются, на наш взгляд, профессиональные обучающиеся сообщества учителей (ПОС). Целью данной статьи является анализ возможностей ПОС как встроенного повышения квалификации для удовлетворения профессиональных потребностей педагогов. Для этого будут рассмотрены формы встроенного повышения квалификации, определено понимание ПОС, описан алгоритм создания ПОС.

Для рассмотрения вопроса встроенного повышения квалификации педагогов определим содержание понятия «квалификация». В энциклопедических

словарях и специальной литературе квалификация определяется как степень и вид профессиональной подготовленности специалиста, наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенной работы [2]. Повышение квалификации педагогов представляет собой спроектированную определенным образом организацию дополнительного профессионального образования, направленную на развитие профессиональной компетентности.

Согласно современным исследованиям формами встроенного повышения квалификации (Job-embedded professional development, JEPD) могут являться:

- коучинг, где коучером выступает компетентный специалист, в задачи которого входит сопровождение внедрения новых стратегий;
- менторство как форма введения в должность молодых педагогов;
- исследование урока (Lesson Study);
- исследование случая (Case Study, Case Discussions);
- исследовательские группы, создаваемые для сбора, анализа и интерпретации данных по актуальной для школы проблемной ситуации;
- группы по анализу образовательных результатов детей: данных независимой оценки и текущего контроля;
- портфолио как инструмент профессионального развития педагога;
- совместное оценивание ученических работ;
- профессиональные обучающиеся сообщества и др. [5].

Эти формы могут переходить одна в другую, меняться и дополняться другими. Важная особенность встроенной системы повышения квалификации — ее неформальность. Это не курсы повышения квалификации с четко обозначенной программой обучения и заданными результатами, здесь невозможна выдача подтверждающего документа об освоении этой программы. С одной стороны, такая степень свободы поощряет участников к активному взаимодействию, непосредственному использованию новых идей в практике без боязни внешней оценки, взаимной поддержке и взаимной ответственности за результат. Участники встроенного повышения квалификации могут самостоятельно изменять «программу обучения», переориентируя свою деятельность на актуальные в данный момент формы. С другой же стороны, эта система требует продумывания дополнительных стимулов и переструктурирования рабочего времени педагогов.

Остановимся подробнее на исследованиях профессиональных обучающиеся сообществ

Термин «профессиональное обучающееся сообщество» стал использоваться в 1990-х годах после выхода книги Питера Сенге «Пятая дисциплина» (1990) [3], в которой получила развитие идея «обучающихся организаций». Основными элементами (принципами) обучающихся организаций П. Сенге называет: системное мышление, интеллектуальные модели, личное совершенствование, совместное видение и групповое обучение и диалог. Он замечает, что нужно не просто работать над совершенствованием каких-то внешних условий, но радикально изменить наши внутренние «интеллектуальные модели», неотделимые от личной истории каждого человека. Это не просто, потому что мы ими не «владеем», мы сами — интеллектуальная модель, это наши внутренние представления о мире, ценности, образ мышления. При попытке изменить представления о мире человек теряет ориентацию, возникает страх. Поэтому нельзя изменить интеллектуальную модель в одиночестве, нужен диалог, нужно сообщество. Кроме того, целеустремленным людям Запада очень трудно отказаться от идеи, что «обучающаяся организация» не есть некая конечная цель пути, тогда как на китайском языке слово «изучать» буквально означает «изучать и практиковаться постоянно». Это иллюстрирует фундаментальную трудность — строительство обучающихся организаций предполагает осуществление глубоких культурных сдвигов.

Обучающиеся организации, в свою очередь, связаны с идеей рефлексивных практик, предложенной Д. Шеном в его работах, таких, как «Рефлексивный поворот: кейс-стади в образовательной практике» (1991) [12]. Чарльз Б. Майерс и Линн К. Майерс первые использовали термин «профессиональное обучающееся сообщество» в отношении школ в работе «Педагог-профессионал: новый подход к преподаванию в школе» (1995) [11]. Годом позже Чарльз Д. Майерс представил доклад на ежегодной встрече Американской научно-исследовательской педагогической ассоциации, озаглавленный «Школы как профессиональные обучающиеся сообщества», в котором предложил путь от системы развития школ и повышения квалификации педагогов, действующей ранее, к пониманию школы как профессионального обучающегося сообщества. В 1997 г. Ширли М. Хорд опубликовала экспертный доклад «Профессиональные обучающиеся сообщества: постоянные исследования и улучшения» [9]. Через год Р. ДюФор и Р.Е. Икер издали работу «Профессиональные обучающиеся сообщества в работе», которая претерпела уже несколько переизданий. Далее, начиная с поздних 1990-х, по тематике ПОС было опубликовано множество работ [7].

Определения понятия «ПОС» разнообразны. Ширли М. Хорд рассматривает ПОС на трех уровнях [9]: 1) взаимообмен педагогическими практиками внутри сообщества, или 2) вовлечение сообщества в педагогическую деятельность школы, например, в работу над составлением поурочного плана и заданий для учеников, или 3) вовлечение в процесс обучения, объединение одновременно и учеников, и учителей, и администрации. Хорд замечает, что профессиональные обучающиеся сообщества помогают уменьшить чувство изоляции, повысить чувство взаимной ответственности для учителей, а для учеников — достичь лучших образовательных результатов.

Ричард ДюФор утверждает, что ПОС требует от педагогического коллектива школы внимания к процессу обучения, совместной работы над улучшением качества преподавания, постоянного отслеживания результатов [6]. ПОС определяется через разделенное видение пути развития школы, в реализацию которого каждый может внести свой вклад, и весь коллектив вовлечен в деятельность, происходит постоянная рефлексия, и благодаря этому улучшаются образовательные результаты учеников и повышается профессиональная компетентность включенных в процесс педагогов.

Наконец, Майкл Фуллан замечает, что ПОС — это скорее не жесткий термин, а концепт, некие общие основания для всех инноваторов в системах образования. Но этот концепт обязательно включает в себя неослабевающее внимание к тому, как и чему учится школьник, а также как происходит отслеживание результатов обучения и решаются возникающие проблемы. Особое внимание, на наш взгляд, требуют следующие слова М. Фуллана: «Трансформирование культуры и системы, в рамках которой действуют школы, — вот что главное. Это не инновация, которую нужно внедрить, но новая культура, которую необходимо развивать» [8].

Подтверждают это и слова Дж. Хатти, директора Института образовательных исследований Университета Мельбурна, Австралия: «Здесь нет рецепта, нет дорожной карты, нет нового метода, нет лекарства, нет полумер. Это стиль мышления: “Моя роль как учителя состоит в контроле за тем, какое воздействие я оказываю на учеников”. <...> От учителей требуется собирать аргументированные и надежные доказательства из множества источников и поддерживать дискуссию с коллегами и учениками, оперируя этими доказательствами, тем самым делая видимыми для себя и для других эффекты от их усилий» [10].

Таким образом, можно говорить о ПОС как о форме повышения квалификации во взаимодействии и без отрыва от преподавания (встроенное повышение квалификации), которая способствует изменению «интеллектуальных моделей» через улучшение качества преподавания. Команда шко-

лы создает новую организационную культуру, этику, построенную на взаимодействии и взаимоответственности. В основе создаваемой культуры лежат «три большие идеи ПОС» — фокус на улучшении качества обучения и преподавания, развитие практик взаимодействия, управление по результатам.

Однако важно, чтобы кроме возможностей, которые обещает создание ПОС, учитывались и условия, необходимые для успешной их работы. Д. Фишер, Н. Фрэй, Я. Пампиан замечают: то, что ПОС обязательно, в любом случае должны принести обещанные результаты, — это иллюзия [6]. В первую очередь на директора ложится ответственность за переструктурирование рабочего времени сотрудников, нормативно-правовое сопровождение деятельности ПОС, а также продумывание системы стимулирующих мер. Кроме того, деятельность ПОС нуждается в сопровождении специалистов ДПО. В подтверждение данной позиции приведем опыт полевого исследования, которое проводилось в одной из кооперативных комбинированных школ г. Касселя [1]. В данном исследовании модель ПОС была определена как «рабочие группы учителей, деятельность которых заключается в совместном планировании и анализе педагогических практик и учебного процесса с целью повышения профессиональной компетентности учителя, что в итоге сказывается на образовательных результатах учеников».

Для поддержки деятельности ПОС проходили регулярные встречи (один раз в месяц по два часа) трех экспертов из сферы педагогического образования с тремя учителями, которые преподавали в 8-м классе основной школы. Целью этих встреч являлось совместное выяснение того какие основополагающие условия благоприятны для создания профессиональных сообществ и какая потребность в обмене необходима в ежедневной практике преподавания. При этом приоритетными являлись следующие вопросы:

Какие актуальные педагогические проблемы имеют место в классе?

Какая форма совместной работы может облегчить преподавание?

Какие советы (идеи) трех экспертов могут быть полезными?

Три педагога, которые преподавали в классе математику (директор школы), немецкий (классный руководитель) и английский язык, а также трудовое обучение, получили возможность при встречах обмениваться мнениями о своей актуальной преподавательской практике и о поведении отдельных учеников в рабочем и учебном процессах. В педагогических беседах косвенным образом всегда излагалось требование со стороны трех преподавателей к социальному и профессиональному учебному процессу, к их представлению об эффективном обучении и к их профессиональному самосознанию. Раз в четыре недели к этим встречам добавлялись посещения уроков тремя экспертами, а также регулярный обмен опытом со студентами, которые поддерживали учителей на уроках в качестве «ассистентов». В данных случаях также испытывалось, какие общие условия могут быть благоприятны для имплементации профессиональных сообществ [1].Из приведенного примера мы видим ресурсы ПОС, которые позволяют учителям при определенных условиях осуществлять взаимообучение через взаимообмен практикой на своем рабочем месте.

Возможности ПОС как встроенного повышения квалификации подтверждаются и данными регионального проекта поддержки школ, работающих в неблагоприятных социальных условиях. Приведем результаты исследования в пяти школах Ярославской области, в которых были проведены фокус-группы (2015). К участию в фокус-группах приглашались педагоги школ, где были созданы ПОС. Одной из задач исследования стала оценка работы ПОС.

Среди основных достижений ПОС участники фокус-групп (особенно из городских школ) говорят о повышении своей профессиональной компетентности, самообразовании и саморазвитии. Ценится возможность наблюдать опыт коллег во время взаимопосещения уроков.

Учителя отметили, что между группами обычно происходит обмен информацией, ПОС не закрыты. Педагоги договариваются о совместных действиях самостоятельно, без прямых указаний администрации. Роль администрации может заключаться в решении спорных вопросов; также из административного состава могут быть назначены ответственные по каждому ПОС. Функция администрации в большинстве случаев — направить процесс, но не вмешиваться в него в режиме «ручного управления». Так начинают действовать механизмы самоорганизации. Вместе с тем проговаривается запрос на то, чтобы администрация более активно участвовала в жизни школы, посещала уроки и т.д.

В ходе исследования ярко проявилась проблема перенесения иностранного опыта на российскую действительность. Даже работающие, апробированные методики могут, по мнению участников фокус-групп, давать сбои, причиной чему служат не только недостатки сопровождения их внедрения, но и такие факторы, как усталость педагогического коллектива, загруженность дополнительной работой и т.п. Учителя говорят о необходимости учета культурных различий, наличии аналогичных российских методик. В своих суждениях участники фокус-групп проходят от категорического отрицания иностранных методик ПОС через требование лучшего перевода и более четких инструкций к предложению предоставить свободу адаптировать методики исходя из личного опыта. Примечательно, что молодые учителя чаще говорят о предоставлении им большей свободы в выборе методик и их адаптации, учителя старшего возраста — о необходимости более четких инструкций. И та и другая стратегии имеют свои плюсы и минусы, но педагоги призывают избегать половинчатых мер.

Рассмотрим, как это было осуществлено в школьной практике. Дальнейшая реализация проекта (2015—2017) показала, что эффективные ПОС учителей создаются на основе следующих шагов:

1. Выявление типичных затруднений учащихся школы (анализ образовательных результатов). Это позволяет достичь понимание смыслов деятельности обучающегося сообщества и общих результатов.

2. Выбор эффективных педагогических стратегий (технологий). Выводит на конкретное содержание обучения педагогов в сообществе, что будет являться предметом деятельности ПОС. Договоренность об общей стратегии позволяет действовать целенаправленно.

3. Выявление «профессиональных дефицитов педагогов» в реализации выбранных стратегий (технологий). Для каждого педагога данный шаг имеет особую значимость, так как определяет личностно-профессиональные результаты обучения в сообществе.

4. Совместное проектирование содержания деятельности:

— определение актуальности направления для каждого участника (почему это важно для меня) и постановка конкретной цели ПОС;

— прогноз результатов в профессиональном развитии (конкретный ожидаемый «прирост»);

— планирование деятельности (определение задач деятельности и мероприятий под каждую задачу; результат по каждой задаче и форму представления результата как научно-методический или образовательный продукт).

5. Реализация плана ПОС. Содержание деятельности ПОС реализуется через совместное проектирование и взаимопосещение уроков, семинары, тренинги. Кроме того, члены разных ПОС могут обмениваться своими достижениями на общих встречах педагогического коллектива.

Опрос учителей и администрации одной из школ проекта в 2017 г. показал положительное влияние ПОС и его возможности в повышении квалификации учителей. Так, члены управленческой команды отмечают: «Работа в обучающемся сообществе дала возможность нематериальной мотивации педагогов, обучения и развития персонала «без отрыва от производства». Каждый педагог в нашей школе имеет сегодня индивидуальный план, в котором отражена его индивидуальная проблема профессионального развития. У многих учи-

телей проблемы оказались общими, поэтому они (учителя) объединились в ПОС». Учителя говорят о своих профессиональных изменениях: «Работа в группе по исследованию урока выявила мои профессиональные дефициты по применению технологии формирующего оценивания. Данная тема станет основой моего индивидуального плана на следующем этапе». «Большую роль в моем профессиональном росте сыграло участие в ПОС. Менялась я, менялись и дети. Постепенно они стали анализировать свою деятельность на уроке, делать определенный вывод, самостоятельно определять свои знания и незнания. В итоге это дало неплохой результат: восьмилетний ребенок с ограниченными возможностями здоровья начинает контролировать свои действия на уроке».

Выводы

Анализ исследований и эмпирического опыта показывает, что ПОС может рассматриваться как встроенное повышение квалификации. При этом ярко проявляется практическая направленность такого повышения квалификации. Педагоги определяют трудности школьников, собственные профессиональные проблемы и в ПОС учатся тому, как лучше учить детей. Участие в ПОС позволяет педагогу не только преодолеть свои профессиональные дефициты, но и «прожить на себе» совместную учебно-профессиональную деятельность — от осознания потребности в изменениях и совместного проектирования до анализа полученного результата.

Для результативной деятельности ПОС необходим ряд условий. К внешним условиям можно отнести поддержку со стороны администрации: поощрение учителей, объединяющихся в ПОС, гибкий график рабочего времени участников ПОС, наличие поддерживающих локальных актов о деятельности ПОС. Также необходимо сопровождение профессионального развития учителей сообщества методическими службами школы, района, региона: анализ учебных трудностей детей, совместная диагностика профессиональных дефицитов педагогов, помощь в составлении индивидуального плана профессионального развития, организация внутри- и межшкольных мероприятий по взаимообмену практикой, взаимодействию с экспертами. Внутренние условия — это взаимодействие и взаимоответственность участников ПОС, общее для всех видение смыслов деятельности, профессионально-личностная значимость участия в ПОС для каждого педагога, групповое обучение как постоянный диалог участников.

Список литературы

1. *Буссе А., Боссе Д.* К развитию профессиональных обучающихся сообществ в школах, работающих в сложных социальных контекстах: подготовка совместного российско-германского научного исследования // Образовательная панорама: Научно-методический журнал. 2017. № 1(7). С. 48—57.

2. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального образования: Учеб. пос. 2-е изд., перераб. М.; Воронеж, 2003.

3. *Сенге П.* Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающейся организации: Пер. с англ. М., 2003.

4. *Тихомирова О.В.* Формирование профессиональной компетентности педагога в реализации предшкольного образования // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2 (Психолого-педагогические науки). № 3. С. 23—27.

5. *Croft A., Coggshall J.G., Dolan M., Powers E.* Job-embedded professional development: What It Is, Who Is Responsible, and How to Get It Done Well. National Comprehensive Center for Teacher Quality, Issue Brief April 2010. URL: http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/docs/JEPD%20Issue%20Brief.pdf.

6. *DuFour R.* Advocates for Professional Learning Communities: Finding Common Ground in Education Reform / DuFour R., Eaker R. (Originally Published 2008; Updated 2015). In Revisiting Professional Learning Communities at Work (pp. 1—9). Bloomington, IN: Solution Tree. URL: http://www.allthingsplc.info/files/uploads/AdvocatesforPLCs-Updated11—9—15.pdf.

7. *DuFour R., Eaker R.E. (1998).* Professional learning communities at work: best practices for enhancing student achievement. Bloomington; Alexandria, VA: National Educational Service; Association for Supervision and Curriculum Development.

8. *Fullan M.* (2016) [1982] «Enter change». The NEW meaning of educational change (5th ed.). New York: Pp. 107—120.

9. *Hord S.M.* (1997) Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement. United States Department of Education. URL: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf.

10. *Hattie J.* (2011). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. New York.

11. *Myers Ch.B., Myers L.K.* (1995) The professional educator: a new introduction to teaching and schools. Belmont, CA.

12. *Schön D.A., ed.* (1991) The reflective turn: case studies in and on educational practice. New York.

PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY OF TEACHERS AS INTEGRATED REFRESHER TRAINING

The article is published with the support of grants to support activities 2.2. «Improving the quality of education in schools with low learning outcomes in schools functioning in adverse social conditions, through the implementation of regional projects and the dissemination of their results» of the Federal target program of education development 2016—2020.

Olga V. Tikhomirova
State Autonomous Institution of Additional Professional Educationof the Yaroslavl Region»Educational Development Institute», Yaroslavl, Russian Federation
ovtikhomirova@yandex.ru

Anna B. Alferova
State Autonomous Institution of Additional Professional Educationof the Yaroslavl Region»Educational Development Institute», Yaroslavl, Russian Federation
any-alferova@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to new forms of dedicated teachers. The starting idea is to focus graduate education on the individual professional needs of the teacher, related to the achievement of the best results of professional activities. In this regard, the additional problem of modern professional education considered by the authors from the point of view of embedded professional development, the implementation of which can be done in school using the activities of professional learning communities of teachers. Analysis of foreign sources shows the possibility of professional learning communities as embedded professional development. Experimental practices of professional learning communities indicate the presence of a positive experience of schools in organizing the process of training teachers in direct professional practice. In the article the authors propose steps to create professional learning communities of teachers: an analysis of educational outcomes and identification of learning difficulties of children, the choice of effective teaching strategies (technologies), the analysis of a teacher's readiness to implement the chosen strategy, and the identification of occupational deficits in a teacher's collaborative design activity in the professional learning community. In conclusion, the findings of the external and internal environment and activities of professional learning communities are organizational, methodological, and communicational.

Keywords: professional learning community of teachers, professional development of teachers.

References

1. Busse A., Bosse D. To the development of professional learning communities in schools working in difficult social contexts: preparation joint Russian-German scientific research. *Obrazovatel'naya panorama.* Scientific-methodical journal. 2017. No. (7). Pp. 48—57. (In Russ.)

2. Zeer E.F. Psychology of professional education. 2nd ed., revised. Moscow, 2003. (In Russ.)

3. Senge P. The Fifth discipline. The art and practice of the learning organization. Moscow, 2003. (In Russ.)

4. Tikhomirova O.V. Formation of professional competence of the teacher in the implementation of preschool education. *Yaro-*

slavskiy pedagogicheskiy vestnik. 2012. No. 3. Volume II (Psychological and pedagogical Sciences). Pp. 23—27. (In Russ.)

5. Croft A. Coggshall J.G., Dolan M., Powers E. Job-embedded professional development: What It Is, Who Is Responsible, and How to Get It Done Well. National Comprehensive Center for Teacher Quality, Issue Brief April 2010. URL: http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/docs/JEPD%20Issue%20Brief.pdf

6. DuFour R. Advocates for Professional Learning Communities: Finding Common Ground in Education Reform / DuFour, R., DuFour, R., &Eaker, R. (Originally Published 2008; Updated 2015). In Revisiting Professional Learning Communities at Work (pp. 1—9). Bloomington, IN: Solution Tree. URL: http://www.allthingsplc.info/files/uploads/AdvocatesforPLCs-Updated11—9—15.pdf

7. DuFour R., Eaker R.E. (1998). Professional learning communities at work: best practices for enhancing student achievement. Bloomington; Alexandria, VA: National Educational Service; Association for Supervision and Curriculum Development.

8. Fullan M. (2016) [1982]. «Enter change». The NEW meaning of educational change (5th ed.). New York: Teachers College Press. Pp. 107—120.

9. Hord S.M. (1997) Professional learning communities: communities of continuous inquiry and improvement. United States Department of Education. URL: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410659.pdf

10. Hattie J. (2011). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. New York: Routledge.

11. Myers Ch.B.; Myers L.K. (1995). The professional educator: a new introduction to teaching and schools. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

12. Schönn D.A., ed. (1991). The reflective turn: case studies in and on educational practice. New York: Teachers College Press.

ДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ШКОЛЬНИКОВ: СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ

Автор рассматривает вопросы формирования демократической культуры школьников в аспекте требований к личностным и метапредметным образовательным результатам выпускника средней общеобразовательной школы. Из всего перечня результатов выбраны те, которые составляют основу демократической культуры. В статье рассматриваются условия формирования демократической культуры школьников на основе научной теории В.В. Белкиной, доцента кафедры педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. Автор приводит результаты исследования, которое было проведено в 2016 г. в школах Ярославской области. Исследование проводилось в двух возрастных группах школьников. Вопросы анкеты, предложенной школьникам, касались осведомленности школьников об их правах и обязанностях, оценки уровня реализации прав в образовательной организации, личностного участия в демократических процессах, оценки самостоятельности в процессе целеполагания своего обучения, оценки понимания структуры ученического самоуправления на уровне класса и школы, а также оценки возможности участия в работе общественных организаций и объединений. На основе анализа результатов исследования формулируются проблемы, требующие корректировки различных аспектов системы формирования демократической культуры школьников 7–11-х классов в рамках социального пространства образовательной организации.

Т.Д. Яковлева
доцент ГАУ ДПО Ярославской области «Институт развития образования», г. Ярославль, Россия
yaki87ryb@yandex.ru

Ключевые слова:
демократическая культура, активность, право, исследование, анализ.

Федеральные государственные образовательные стандарты, реализуемые сегодня в школах России, в качестве требований к образовательным результатам выпускника старшей ступени указывают на то, что любое образовательное учреждение должно направлять свои усилия на формирование российской гражданской идентичности, гражданской позиции члена российского общества, который осознает свои конституционные права и обязанности, уважает закон и правопорядок, обладает чувством собственного достоинства, осознанно принимает национальные и общечеловеческие гуманистические и демократические ценности, осознает свое место в поликультурном мире.

Молодой человек, выходящий из школы, должен уметь продуктивно общаться и взаимодействовать, эффективно разрешать конфликты, определять назначение и функции различных социальных институтов, самостоятельно оценивать и принимать решения, определяющие стратегию поведения с учетом гражданских и нравственных ценностей [7].

Все это, вместе взятое, не что иное, как элементы демократической культуры личности.

Таблица 1

Дескриптивные задачи	Прескриптивные задачи
1. Формирование системы адекватных представлений о себе и об окружающей действительности (познавательно — мировоззренческий компонент)	
— Развитие адекватных представлений о людях; — обеспечение признания ценности интересов, особенностей, прав и свобод других людей	— Осознание и принятие своих особенностей; — понимание мотивов собственной деятельности
2. Развитие толерантности и стремления к освоению системы социальных ролей (коммуникативный компонент)	
— Развитие умения осуществлять эффективное ситуативное взаимодействие; — развитие стремления приходить к согласию, договариваться	— Развитие осознанности при выборе способов и форм взаимодействия в различных социальных ситуациях; — развитие осознанного стремления к овладению новыми социальными ролями
3. Развитие эмпатийных способностей и умения приходить к взаимоприемлемым соглашениям (эмоционально-волевой компонент)	
— Формирование стремления к согласию с другими людьми; — понимание эмоционального состояния других людей, развитие сочувствия	— Развитие эмоциональной саморегуляции; — стремление к сознательной реализации собственных прав
4. Развитие «биполярности» умений отстаивать свои права при одновременном выполнении собственных обязанностей (действенно-практический компонент)	
— Развитие умения выполнять обязанности, осуществлять решения, соблюдать законы; — развитие способностей к участию в самоуправленческой деятельности в коллективе	— Развитие социальной активности; — формирование умения управлять собой и внутреннего самоконтроля
5. Осознание собственного «Я», развитие системы ценностных ориентаций личности, позволяющих осуществлять эффективное социальное взаимодействие (перцептивный компонент)	
— Развитие адекватных представлений о себе и социуме; — овладение системой представлений о ценностях общества	— Развитие социально-перцептивной компетентности; — формирование системы ценностных ориентаций личности

Термин «демократическая культура» многими трактуется как комплекс ценностей, норм и образцов поведения, деятельность политических институтов, которые обеспечивают гражданам возможности организованного участия во власти и контроля над ней.

Интерпретируя толкование понятия, можно сказать, что применительно к системе школьного образования демократическая культура есть не что иное, как результат, для формирования которого в рамках образовательного пространства школы должны быть созданы определенные условия.

По мнению В.В. Белкиной, задачи воспитания демократической культуры школьников делятся на две группы: дескриптивные (дескрипция (от лат. describere — описывать) — описание, описательное высказывание, являющееся истинным или ложным; дескриптивный описательный, и прескриптивные (прескрипция — от лат. prescribere — предписывать) — предписание, норма, высказывание, обязывающее, разрешающее или запрещающее что-то сделать и не являющееся истинным или ложным; прескриптивный предписывающий [1].

Дескриптивные и прескриптивные задачи

Целью исследования, проведенного в образовательных организациях Ярославской области в 2016 г., было выявление уровня сформированности отдельных элементов демократической культуры обучающихся 7—11-х классов общеобразовательных школ.

Объектом исследования была определена демократическая культура школьников.

Предметом исследования выбран уровень сформированности демократической культуры школьников по двум группам: 7—8-х (младшая), 9—11-х классов (старшая).

Таблица 2

Определение эффективности процессов формирования демократической культуры

Критерии	Показатели
Целевой	**1.** Принятие изменений, происходящих в системе образования в целом. **2.** Принятие целей и задач демократизации образования на ценностном уровне. **3.** Включенность школьников в процессы демократизации образования. **4.** Отсутствие интереса к вопросу
Содержательный	**1.** Наличие личностных приращений у обучающихся. **2.** Наличие потенциальных возможностей воспитательной системы образовательной организации для развития личности обучающегося. **3.** Реализация основных направлений деятельности демократизации образовательного пространства. **4.** Способы оценки эффективности деятельности воспитательной системы. **5.** Наличие изменений в организации в связи с изменившимися требованиями к качеству образования школьников
Организационный	**1.** Наличие диалога между субъектами образовательного пространства по организации деятельности системы. **2.** Наличие моделей организации демократических процессов на уровне ОУ. **3.** Управление системой демократизации школы. **4.** Используемые формы демократизации. **5.** Кадровый ресурс. **6.** Наличие условий для расширения процессов демократизации

Вопросы анкеты сформулированы в разделе «Результаты исследования».

В анкетировании приняли участие школьники Ярославля, Рыбинска и 9 муниципальных районов Ярославской области.

Общее количество участников исследования составило 618 человек, из них 381 представлял младшую группу исследования, а 237 — старшую.

В рамках данного исследования использовалась таблица критериев и показателей эффективности процессов формирования демократической культуры обучающихся (табл. 2).

В ходе исследования использовались два метода:

- анкетирование школьников;
- статистический анализ полученных данных.

Далее приводится качественный анализ информации, полученной от участников анкетирования.

По результатам исследования

1. Оценка уровня осведомленности школьников об их правах

1) Процент школьников, знающих о своих правах в полном объеме, гораздо выше на старшей ступени.

2) В двух группах доля школьников, которые не всегда осведомлены о своих правах, практически одинакова.

3) Процент оценивающих уровень осведомленности о своих правах как достаточно высокий растет по мере взросления школьников.

2. Оценка уровня осведомленности школьников об их обязанностях

1) Процент школьников, знающих о своих обязанностях в полном объеме, гораздо выше на старшей ступени.

2) Доля школьников, которые не всегда осведомлены о своих обязанностях, в группах практически одинакова.

3) Процент оценивающих уровень собственной осведомленности о своих обязанностях как достаточно высокий растет по мере взросления школьников.

4) Участники обеих возрастных групп демонстрируют практически идентичные профили своей осведомленности как в области своих прав, так и в области обязанностей.

3. Оценка уровня реализации прав обучающихся в школе

1) Процент школьников, отмечающих, что их права в школе чаще реализуются, чем нет, растет от основной к старшей школе.

2) Процент школьников, заявляющих что их права в школе не реализуются или реализуются в недостаточной степени, от младшей к старшей группе уменьшается вдвое.

4. Знание нормативной базы образовательной организации

1) Процент школьников, которые заявляют о своем знании содержания основных документов, регламентирующих жизнь школы, уменьшается от младшей к старшей группе в 2 раза.

2) Практически равно количество школьников в группах, допускающих для себя знание документов и сомневающихся в этом.

3) Процент школьников, заявляющих о незнании основных документов школы, существенно уменьшается от младшей группы к старшей.

5. Оценка результативности личностного участия в демократических процессах

1) Процент школьников, рассчитывающих на то, что их голос будет услышан, практически одинаков в группах.

2) Процент школьников, которые сомневаются в том, что их голос будет услышан, повышается от младшей к старшей группе.

3) Процент школьников, которые совсем не рассчитывают на то, что будут услышаны, существенно снижается от младшей к старшей группе.

6. Оценка самостоятельности в процессе целеполагания своего обучения

1) От младшей группы к старшей увеличивается процент школьников, самостоятельных в формулировке целей урока.

2) От младшей к старшей группе увеличивается количество школьников, которые сомневаются в своей самостоятельности в решении данного вопроса.

3) От младшей к старшей группе уменьшается количество школьников, оценивающих собственную самостоятельность как периодическую.

4) Пятая часть опрошенных и в младшей, и в старшей группе отрицательно оценивает свою самостоятельность в формулировке целей урока.

7. Оценка возможности свободного высказывания на учебных занятиях

1) Процент школьников, заявивших о наличии у них возможности свободного высказывания на учебных занятиях, возрастает от младшей к старшей группе.

2) 70% школьников обеих групп оценивают возможность свободного высказывания как эпизодическое явление, хотя в младшей группе менее половины из них выбрали ответ «скорее да, чем нет», а в старшей — более половины.

3) Процент школьников, которые считают, что не имеют возможности свободного высказывания на занятиях, от младшей к старшей группе уменьшается в 7 раз.

8. Оценка собственной активности на занятиях

1) Активность обучающихся на занятиях возрастает от младшей группы к старшей.

2) Процент обучающихся, которые оценивают свою активность как эпизодическое явление, в двух группах практически одинаков.

3) Общая численность школьников, констатирующих собственную неактивность, в двух группах практически одинакова, но абсолютно пассивных школьников в младшей группе значительно больше.

9. Оценка понимания структуры ученического самоуправления в ОО

1) Процент школьников, которые хорошо разбираются в структуре ученического самоуправления в образовательной организации, увеличивается в 2 раза от младшей к старшей группе.

2) Процент обучающихся, которые не уверены в том, что понимают структуру ученического самоуправления, увеличивается от младшей к старшей группе.

3) Процент школьников, которые не понимают, как осуществляется ученическое самоуправление в школе, уменьшается в 3 раза от младшей к старшей группе.

10. Оценка системы самоуправления в классе

1) Процент школьников, констатирующих развитую систему самоуправления в классе, возрастает от младшей к старшей группе.

2) Количество школьников, которые говорят об определенной доле развитости классного самоуправления, практически одинаково в группах.

3) Процент опрошенных, указывающих на неразвитость самоуправления в классе и практически отсутствие таковой, возрастает от младшей к старшей группе.

11. Оценка собственной активности в управлении школьной жизнью

1) Процент школьников, активно участвующих в работе органов ученического самоуправления, увеличивается от младшей к старшей группе.

2) Около половины опрошенных в обеих группах оценивают собственную включенность в работу органов ученического самоуправления как эпизодическую.

3) От младшей к старшей группе увеличивается процент школьников, которые не считают себя включенными в деятельность органов ученического самоуправления, причем большая их часть в обеих группах категорически отрицает какое-либо участие.

12. Оценка возможности участия в работе общественных организаций и объединений

1) Количество школьников, осознающих для себя возможность участия в работе общественных организаций и объединений, в группах отличается незначительно.

2) Процент школьников, которые констатируют, что при их желании

участвовать в работе общественных организации и объединений могут возникнуть некоторые проблемы, трудности, препятствия, значительно возрастает от младшей к старшей группе.

3) Доля обучающихся, которые сомневаются в возможности собственного участия в работе общественных организаций и объединений, значительно возрастает от младшей к старшей группе.

4) Процент школьников, которые считают, что у них нет возможности участия в работе общественных организаций и объединений, вдвое уменьшается от младшей к старшей группе.

Среди полученных результатов исследования особого внимания заслуживают ответы 3.2, 4.1, 5.2, 6.1, 6.2, 6.4, 12.2, 12.3. Именно они побуждают педагогов задать вопросы и искать на них ответы:

■ За счет чего повышается уровень реализации прав обучающихся в школе? Для этого созданы определенные условия или учащиеся сами становятся наиболее активными и требовательными к окружающим?

■ О чем говорит снижение вдвое числа школьников, которые заявляют о своем знании содержания основных документов, регламентирующих жизнь школы? О низкой осведомленности младших или отсутствии интереса у старшеклассников?

■ Почему старшеклассники гораздо больше сомневаются в том, что их голос будет услышан, чем учащиеся 7—8-х классов?

■ Почему от младшей группы к старшей увеличивается как процент школьников, самостоятельных в формулировке целей урока, так и тех, которые сомневаются в своей самостоятельности в решении данного вопроса.

■ Если пятая часть школьников не формулируют свои цели на уроках, то какова их мотивация на занятиях и их образовательный результат?

■ Почему обучающиеся старших классов испытывают бóльшие затруднения для участия в работе общественных организации и объединений, чем младшие?

■ Почему среди старшеклассников есть те, кто сомневается в возможности собственного участия в работе общественных организаций и объединений?

Если мы стремимся сделать школу не только центром социализации, но и эффективно действующим демократическим институтом, то нам непременно стоит решать проблемы открытого предъявления, обсуждения и учета интересов каждого участника образовательного процесса, определения места и времени для проявления каждым определенной социальной активности, а также конструктивности анализа происходящих демократических процессов.

Профессиональный стандарт педагога (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н) возлагает на педагогических работников общего образования обязанности, непосредственно связанные с решением задачи формирования демократической культуры школьников. На уровне трудовых действий в практике педагогов должно иметь место следующее:

■ определение и принятие четких правил поведения обучающимися в соответствии с уставом образовательной организации и правилами внутреннего распорядка образовательной организации;

■ проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка);

■ помощь и поддержка в организации деятельности ученических органов самоуправления;

■ развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры безопасного образа жизни;

■ формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде.

Для решения обозначенных выше задач педагогу необходимо:

■ владеть навыками общения с детьми на уровне понимания и принятия

каждого обучающегося или воспитанника, а также признания их достоинства;

■ способствовать формированию культурных навыков защиты личного достоинства и интересов обучающихся;

■ осуществлять педагогическую и информационно-правовую поддержку детей, демонстрирующих деструктивное поведение.

Для повышения эффективности процессов формирования демократической культуры обучающихся педагогу требуется хорошее знание основ законодательства о правах ребенка и нормативных документов в сфере образования, основных закономерностей возрастного развития, стадий и кризисов развития и социализации личности, индикаторов и индивидуальных особенностей траекторий жизни и их возможных девиаций [8].

Одним из самых убедительных и побуждающих к подражанию способом освоения норм культурного демократического поведения для большинства школьников может быть соблюдение правовых, нравственных и этических норм авторитетным взрослым, в том числе педагогом.

Список литературы

1. *Белкина В.В.* Модель воспитания демократической культуры школьников // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 3.

2. *Бударина К.А., Малик Е.Н.* Специфика механизма формирования политической и гражданской культуры современной российской молодежи // Концепт: Научно-методический электронный журнал. 2015. Т. 13. С. 866—870.

3. *Ивченко Е.В.* Культура политического поведения граждан в условиях публичности власти // Философия права. Ростов-на-Дону, 2012. № 6.

4. *Мельников А.В.* Политическое участие молодежи: актуальные проблемы идентификации ценностных предпочтений // Среднерусский вестник общественных наук. 2014. № 3 (33). С. 124.

5. Молодежь, политика, право: Сборник научных трудов. Межвузовский круглый стол / Под ред. проф. Е.А. Барбашина. Курск, 2007.

6. *Погосян Л.А.* Влияние процессов социализации, адаптации и идентификации на формирование политической культуры молодежи // Гуманитарий Юга России. 2013. № 3. С. 65—73.

7. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» (зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 № 24480).

8. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н).

9. *Сорокин О.В.* Особенности формирования политического сознания современной российской молодежи // Власть. 2007. № 8.

10. *Чупров В.И., Зубок Ю.А.* Социокультурный механизм саморегуляции в политической жизни молодежи // Социология власти. 2011. № 6. С. 137.

DEMOCRATIC CULTURE OF SCHOOL CHILDREN: STATE AND PROBLEMS

Tatyana D. Yakovleva
State Autonomous Institution of Additional Professional Educationof the Yaroslavl Region»Educational Development Institute», Yaroslavl, Russian Federation
yaki87ryb@yandex.ru

Abstract
The author considers the questions of the formation of a democratic culture of students in respect of requirements to personal and metasubject educational outcomes of a graduate of a secondary school. Of the entire list of results, the ones that form the basis of democratic culture were selected. The article discusses the conditions for the formation of a democratic culture of schoolchildren on the basis of the scientific theory of V.V. Belkina, associate Professor of the Department of pedagogic technologies of K.D. Ushinsky Yaroslavl state pedagogical University. The author cites the results of a study which was conducted in 2016 in the schools of the Yaroslavl region. The study was conducted among two age groups of schoolchildren. The questionnaire posed to the students concerned the awareness of schoolchildren about their rights and responsibilities, assessing the level of implementation of rights in the educational organization, personal participation in democratic processes, autonomy in the process of goal setting in training, evaluation, understanding the structure of student self-government at the level of the class and school, as well as assessment of participation in the work of public organizations and associations.

Based on an analysis of the results of the research, problems are formulated that require adjustments to various aspects of the system of formation of a democratic culture among 7—11th grade students within the social space of educational organizations.

Keywords: democratic culture, activity, law, research, the study.

References

1. Belkina V.V. Model of education of democratic culture of schoolchildren. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. 2*016. No. 3. (In Russ.)

2. Budarina K.A., Malik E.N. Specificity of the mechanism of formation of political and civil culture of modern Russian youth. *Scientific and methodical electronic magazine «Kontsept».* 2015. Vol. 13. Pp. 866—870. (In Russ.)

3. Ivchenko E.V. Culture of political behavior of citizens in conditions of publicity of authority. *Filosofiya prava.* No. 6. Rostov-on-Don, 2012. (In Russ.)

4. Melnikov A.V. Political participation of youth: actual problems of identification of value preferences. *Srednerusskiy vestnik obshchestvennykh nauk.* 2014. No. 3 (33). P. 124. (In Russ.)

5. Youth, politics, law: Collection of scientific papers. Interuniversity round table. Under red.prof. E.A. Barbashina. Kursk, 2007. (In Russ.)

6. Pogosyan L.A. The influence of the processes of socialization, adaptation and identification on the formation of the political culture of youth. *Gumanitariy Yuga Rossii.* 2013. No.3. Pp. 65—73. (In Russ.)

7. Order of the Ministry of Education and Science of Russia from 17.05.2012 N 413 «On approval of the federal state educational standard of secondary (complete) general education» (Registered in the Ministry of Justice of Russia on 07.06.2012 N 24480). (In Russ.)

8. Professional standard «Teacher (pedagogical activity in preschool, primary general, general general, secondary general education) (educator, teacher)» (approved by the order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 No. 544n). (In Russ.)

9. Sorokin O.V. Features of formation of political consciousness of modern Russian youth. Power. 2007. No. 8. (In Russ.)

10. Chuprov V.I., Zubok Yu.A. Socio-cultural mechanism of self-regulation in the political life of youth. Sociology of power. 2011. No. 6. P. 137. (In Russ.)

ВНИМАНИЮ СПЕЦИАЛИСТОВ!

При информационно-методической поддержке
Министерства образования и науки
Российской Федерации

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ «ПРОФИЛАКТИКА ЗАВИСИМОСТЕЙ»

Будучи составной частью инфраструктуры профилактики образовательной среды, журнал освещает на своих страницах актуальные вопросы развития системы профилактики асоциальных явлений среди детей и подростков, информацию об инновационных практиках межведомственного взаимодействия в сфере противодействия угрозам детства, а именно:

- проблематика защиты прав и интересов детей, в том числе на международной арене;
- новаторские практики превенции негативных явлений в образовательной среде;
- формирование культуры здорового и безопасного образа жизни;
- механизмы профилактики аддиктивного, асоциального и суицидального поведения несовершеннолетних, в том числе, передовые практики противодействия кибербуллингу, игромании и интернет-зависимости.

Целевой аудиторией журнала являются руководители и специалисты органов управления образованием, а также руководители и педагогические работники общеобразовательных организаций, организаций начального и среднего профессионального образования, центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, специальных учебно-воспитательных учреждений открытого и закрытого типов.

Информация, представленная на страницах издания, будет также полезна широкому кругу специалистов системы профилактики, членам антинаркотических комиссий и комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав в субъектах Российской Федерации, городских муниципальных образований, органах местного самоуправления.

Периодичность выхода издания — ежеквартально.
Подписной индекс Роспечати, Урал-пресс: 70751.

Контактная информация:
Телефон: +7 499 128-79-95
Электронная почта: profilactika-z@list.ru
Сайт журнала: http://профилактика-зависимостей.рф

СПОСОБНОСТИ И ОДАРЕННОСТЬ

В.М. Коваленко, И.Г. Кочетков, И.В. Михайлова
Положение креативности в структуре личности подростка 90

ПОЛОЖЕНИЕ КРЕАТИВНОСТИ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

В статье освещен ряд вопросов, касающихся изучения феномена креативности в рамках подросткового возраста. Внимание к данной проблеме даст необходимое основание для практической реализации задач по развитию креативности, выработке индивидуального подхода к обучению. Также анализируется опыт диагностики креативности. В качестве психодиагностического инструментария выступили следующие методики: многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла, батарея тестов «Творческое мышление» Е.Е. Туник. Рассматривается вопрос положения креативности в структуре личности подростка. Полученная структура личности подростка, выраженная во взаимосвязях индивидуально-психологических особенностей с включением изучаемого свойства, показала, что существуют отличия между группами с разным уровнем выраженности креативности по количеству и силе связей. Рассматриваются методические трудности и пути совершенствования диагностики креативности.

В.М. Коваленко
студентка магистратуры специальности «Психология образования», ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия
valkovalenko@inbox.ru

И.Г. Кочетков
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный университет», г. Ульяновск, Россия
igor-nauka@yandex.ru

И.В. Михайлова
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный университет», г. Ульяновск, Россия
44kd11@gmail.com

Ключевые слова:
личность, подросток, креативность, структура.

Феномен креативности привлекает большое внимание в психологической науке. Креативность как качество, присущее личности, оказывает существенное влияние на характер и результаты деятельности, во многом определяет социально-психологические особенности индивида — гибкое и конструктивное восприятие, мышление и поведение человека.

В настоящее время креативность рассматривается как несводимая к интеллекту функция целостной личности, зависимая от целого комплекса ее психологических характеристик. Еще недостаточно исследованы факторы, оказывающие влияние на развитие креативности.

Нечеткость определения креативности, сложность ее диагностирования и как следствие отсутствие объективных валидных методик побуждает к более глубоким исследованиям в данной области.

Как замечает И. А. Сусоколова: «Попытка совместить статистическое представление о креативности как нормально распределенном массовом явлении, подразумевающее, что идеальное среднее обеспечивает оптимальную адаптацию, с тестологической интерпретацией ее как создания редкого нетипичного продукта обнажает противоречивость этого метафизического подхода» [6, с. 221].

Известные методы диагностики, прежде всего тест Е. Торренса, подвергаются научной критике в работах Д.Б. Богоявленской, М.А. Холодной, Р. Стенберга и др. Ставятся под сомнение следующие моменты: во-первых, представление о креативности как дивергентном мышлении, на основе которого разрабатываются принципы построения диагностических методик; во-вторых, отождествление креативности с оригинальностью (основным критерием оценки уровня креативности является редкость ответов); в-третьих, внесистемный поэлементный анализ продуктов творческой деятельности; в-четвертых, низкие корреляции тестовых оценок с объективными творческими достижениями [1, 5, 8, 10, 11].

О характере развития креативности в онтогенезе нет достаточно обоснованных сведений, как и о половозрастных особенностях ее формирования. Однако подростковый возраст рассматривается многими авторами как сенситивный для данного свойства личности, поэтому представляет особый интерес в контексте рассматриваемого феномена креативности. Подросток начинает осознавать себя в своей целостности, способности к саморазвитию и творчеству, связанным с определенной сферой человеческой деятельности.

Базой для эмпирического исследования послужило изучение особенностей личности подростка, выявление взаимосвязи между креативностью и индивидуально-психологическими характеристиками учеников 6–9-х классов средней школы г. Ульяновска. Общее количество испытуемых — 91 человек в возрасте от 12 до 15 лет.

В качестве психодиагностического инструментария выступили следующие методики: многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла, батарея тестов «Творческое мышление» Е.Е. Туник. Последняя предназначена для оценки креативности у возрастной группы от 5 до 15 лет. Большинство из входящих в методику заданий — модификация тестов Гилфорда и Торренса [9].

Показатели креативности определяются факторами, установленными в исследованиях Гилфорда: беглость, гибкость, оригинальность.

Наиболее весомый из приведенных факторов — оригинальность. Этот показатель является характеристикой способности выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общепринятых. Нестандартность — понятие более широкое, чем оригинальность. К проявлениям креативности в рамках критерия нестандартности можно отнести любую девиацию: от акцентуаций до проявления аутичного мышления [3, с. 199].

С помощью методов математической статистики были обнаруженные кластеры, классифицирующие испытуемых с разным уровнем выраженности креативности, а также получены схемы взаимосвязей индивидуально-психологических свойств в структуре личности подростка.

Анализ схемы корреляций по всей выборкt отражает тенденции к определенным взаимосвязям в выявленных подгруппах-кластерах на уровне общего и различного. Учитывая зависимость достоверности корреляций от объема выборки, следует отметить, что «при больших объемах выборки даже слабая корреляция может оказаться достоверной» [7, с. 204].

Анализ корреляционных связей дал следующие результаты. Количество взаимосвязей между уровнем креативности и индивидуально-психологическими особенностями незначительно и отлично в различных кластерах, выделенных на основе показателя общей креативности.

В общем массиве данных обнаружены слабая положительная корреляция на уровне значимости $P \leq 0,05$ креативности с фактором «осторожность — легкомыслие» и отрицательная со степенью групповой зависимости и степенью самоконтроля. По полученным данным можно говорить о наличии гипотетической взаимозависимости между некоторыми компонентами в структуре личности и уровнем креативности.

В выделенных кластерах обнаружены взаимосвязи креативности и фактором «осторожность — легкомыслие», отрицательная корреляция с таким фактором как «подчиненность — доминирование» в группе с низким уровнем креативности. В группе со средним уровнем — умеренная значимая связь ($P \leq 0,05$) между уровнем креативности и фактором «шизотимия — аффектотимия». В кластере с высоким уровнем — между уровнем креативности и фактором «реализм — сензитивность» обнаружена умеренная значимая корелляция ($P \leq 0,05$).

Полученная структура личности подростка показала, что существуют отличия между группами с разным уровнем выраженности креативности по количеству и силе связей.

В ходе проведения исследования был выявлен ряд вопросов по диагностированию креативности, требующие внимания и дальнейшей коррекции.

Предполагаемое выявление общего уровня креативности суммированием баллов по каждому критерию (беглость, гибкость, оригинальность) не является достаточно корректным (что учтено автором методики). Автор также отмечает трудность создания факторно чистых тестов при оценке модели творческих процессов, отражающих их природную сложность. Суммарные баллы можно пользоваться только как приблизительными и оценочными.

В батарее тестов «Творческое мышление» Е.Е. Туник оценка гибкости в некоторых субтестах (1, 4, 6) предполагает отнесение ответов к определенным классам, категориям [9]. Ответам, не подходящим ни к одной из них, присваивается новая. Затруднения в адекватной оценке ответов испытуемых может возникнуть вследствие чрезмерной обобщенности имеющихся категорий и недостаточного охвата всех сфер, из которых могут быть взяты объекты для ответа. Это напрямую влияет на результаты и может исказить общие показатели по методике. Для уменьшения ошибок и искажения в процедуре интерпретации необходима более тщательная разработка методических рекомендаций к ней.

Нельзя исключать и такой факт, что анализ и интерпретация полученных ответов в тестировании носит сугубо субъективный характер, зависящий от личности исследователя, и, возможно, его собственного уровня креативности и творческих способностей как индикатора способностей другого. Это может существенно исказить полученные результаты. Для снижения влияния данного фактора стоит рассмотреть возможность привлечения группы экспертов к процедуре проверки данных диагностики.

Для установления взаимосвязи между креативностью и индивидуально-психологическими характеристиками личности, в частности подростка, необходимы более обширные исследования, включающие лонгитюдные, чтобы проследить выражение креативности до начала подросткового периода, во время и после, когда психологические структуры уже пришли в устойчивое состояние.

Креативность проявляется ситуативно и зависит от поставленной задачи. При определении креативности стоит учитывать характер задачи, выдаваемой для решения, все аспекты ее реализации.

На сегодняшний момент нельзя говорить о наличии чуткого инструмента для определения уровня креативности, обращенного на выявление разной направленности данного свойства.

Нет систематизировннаых данных о типичных результатах, имеющихся на данный момент методик. Реализация этой задачи значительно облегчит возможность выделения наиболее креативных испытуемых в выборке для последующего изучения свойств личности. Сейчас это разграничение возможно лишь в частных случаях проводимых эмпирических исследованиях. Требуется не только разработка надежных и валидных методик диагностики креативности, но и систематизация данных, полученных при использовании уже существующих.

Возможно, креативность является одним из системообразующих факторов в структуре личности и ее истоки находятся в более глубоких слоях человеческой психики. И как сама креативность находит в себе способность к разрушению привычных схем, так и индивидуально-психологические особенности личности внутри данной системы не имеют фиксированного набора и положения.

Разработка стройной концепции креативности будет способствовать целям педагогики в сфере выявления креативных способностей, прогноза школьной адаптации креативных учащихся, экспертизы и выявления обучающих программ, способствующих развитию креативного мышления и реализации творческого потенциала личности.

Список литературы

1. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей: Учеб. пос. М., 2002.

2. *Богоявленская Д.Б.* Этапы диагностики творческих способностей детей // Материалы IV Всерос. съезда Рос. психологического общества. М., 2007. Т. 1.

3. *Дружинин В.Н.* Психология. Учебник. СПб., 2009.

4. *Капустина А.Н.* Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб., 2007.

5. *Кыштымова И.М.* Психосемиотическая методика диагностики вербальной креативности // Психологический журнал. 2008. № 6. С. 56—65.

6. *Рогов Е.И.* Настольная книга практического психолога: Учеб. пос. М., 2012.

7. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. СПб., 2003.

8. *Стернберг Р., Григоренко Е.* Инвестиционная теория креативности: двенадцать стратегий обучения творческому мышлению // Общая психология / Ред. В.В. Петухов. М., 2007.

9. *Туник Е.Е.* Лучшие тесты на креативность: Диагностика творческого мышления. СПб., 2013.

10. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: Парадоксы исследования. СПб., 2002.

11. *Холодная М.А.* Теоретические представления Л.М. Веккера о природе концептуальных структур в контексте исследования креативности // Психологический журнал. 2008. № 5. С. 21—31.

12. *Хрящева Н.Ю.* Креативность как фактор самореализации личности в изменчивом мире: Психологические проблемы самореализации личности // Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. А.Л. Свенцицкий. СПб.: Питер, 2000.

13. *Юркевич В.С.* Одаренные дети: сегодняшние тенденции и завтрашние вызовы // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 99—108.

THE POSITION OF CREATIVITY IN THE STRUCTURE OF A TEENAGER`S PERSONALITY

Valentina M. Kovalenko
Ulyanovsk pedagogical University, Ulyanovsk, Russian Federation
valkovalenko@inbox.ru

Igor G. Kochetkov
Ulyanovsk pedagogical University, Ulyanovsk, Russian Federation
igor-nauka@yandex.ru

Irina V. Mikhailova
Ulyanovsk pedagogical University, Ulyanovsk, Russian Federation
44kd11@gmail.co

Abstract
The article highlights a number of issues relating to such problems in psychology as the study of the phenomenon of creativity. The article is devoted to the study of creativity in the structure of the personality of adolescents 12—15 years old. Creativity has great importance for the understanding of the whole picture of age. The study of creativity contributes to the development of the individualization of the learning process. This article aims at the experience of diagnostics of creativity in adolescents. The status of creativity is defined in the structure of personal qualities of adolescents. The article describes the procedures and results of the study. A psycho-diagnostic instrumentation was done using the following methods: the multifactorial personality questionnaire of R. Cattell, and a battery of tests called «Creativity Thinking» by E.E. Tunick. The resulting structure of the adolescent's personality, expressed in the relationship between individually-psychological features with the inclusion of the study of the properties of creativity, has shown that there are differences between groups with different levels of creativity defined by the number and strength of ties.

Keywords: personality, teenager, creativity, structure, research.

References
1. Bogoyavlenskaya D.B. Psychology of creative abilities: Textbook. Manual. Moscow, 2002. (In Russ.)

2. Bogoyavlenskaya D.B. Stages of diagnostics of creative abilities of children. Materials of IV all-Russian Congress of the Russian psychological society. Moscow, 2007. Vol. 1. (In Russ.)

3. Druzhinin V.N. Psychology. Tutorial. St. Petersburg, 2009. (In Russ.)

4. Kapustina A.N. Multifactor personal technique R. Cattell. St. Petersburg, 2007. (In Russ.)

5. Kyshtymova I.M. Psychosemiotic technique for verifying verbal creativity. *Psikhologicheskiy zhurnal.* No. 6. P[. 56—65. (In Russ.)

6. Rogov E.I. Handbook of a practical psychologist: Textbook. The allowance. Moscow, 2012. (In Russ.)

7. Sidorenko E.V. Methods of mathematical processing in psychology. St. Petersburg, 2003. (In Russ.)

8. Sternberg R., Grigorenko E. Investment theory of creativity: twelve learning strategies creative thinking. General psychology. Ed. Vladimir Petukhov. Moscow, 2007. (In Russ.)

9. Tunik E.E. The Best tests for creativity. Diagnostics of creative thinking. St. Petersburg, 2013. (In Russ.)

10. Holodnaya M.A. Psychology of intelligence. Paradoxes of the study. St. Petersburg, 2002. (In Russ.)

11. Holodnaya M.A. Theoretical notions of L.M. Vekker about the nature of conceptual structures in the context of the study of creativity. *Psikhologicheskiy zhurnal.* 2008. No. 5. Pp 21—31. (In Russ.)

12. Khryascheva N.Y. Creativity as a factor of self-identity in a changing world: Psychological problems of self-personality. Social psychology in works of domestic psychologists / Comp. A.L. Svencicky. St. Petersburg, 2000. (In Russ.)

13. Yurkevich V.S. Gifted children: current trends and future challenges. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye.* 2011. No. 4. Pp.. 99—108. (In Russ.)

РЕСУРСЫ ВОСПИТАНИЯ

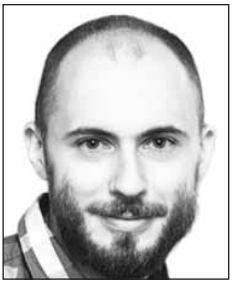
А.В. Сорин, М.Б. Агасарян
Проблема самоповреждающего поведения подростков в контексте образовательной среды 96

О.П. Цыбуленко, А.В. Рыжкова
Особенности профессионального самоопределения в юношеском возрасте 105

ПРОБЛЕМА САМОПОВРЕЖДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 15-06-10106.

В статье представлен теоретический анализ проблемы самоповреждающего поведения подростков с позиции психолого-педагогического подхода. Последовательному рассмотрению подвергнуты различные феноменологические проявления самоповреждения и их возможные дефиниции. Затем приведены индивидуальные характеристики подростков, демонстрирующих самоповреждающее поведение, и особенности их социального окружения. В статье приведены данные зарубежных исследований, посвященных изучению типов семей, провоцирующих самоповреждающее поведение детей подросткового возраста. В центре внимания авторов статьи рассмотрение возможного влияния на появление у подростков предпосылок к самоповреждающему поведению образовательной среды. Ими разработана программа комплексного эмпирического психолого-педагогического исследования, направленного на изучение психологических, социальных и поведенческих факторов, влияющих на становление и динамику самоповреждающего поведения подростков. В рамках исследования планируется разработка пакета методик, направленного на диагностику психологических, социальных и поведенческих особенностей подростков, которые могут свидетельствовать о том, что они находятся в группе риска самоповреждающего поведения. Своевременная диагностика предпосылок самоповреждающего поведения станет основой для разработки системы эффективной его коррекции посредством как индивидуальной психолого-педагогической работы с детьми и подростками, так и подготовки рекомендаций для работников системы образования, прежде всего социальных педагогов.



А.В. Сорин
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия
sorintowa@gmail.com

М.Б. Агасарян
аспирантка кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия
ritoketook@mail.ru

Ключевые слова:
подростковый возраст, образовательная среда, самоповрежающее поведение.

Самоповреждающее поведение — это широко распространенное среди подростков различных групп риска явление. В последние годы исследователи отмечают нарастание качественного и количественного компонента самоповреждений, что все чаще приводит к необратимым последствиям, негативно влияющим на физическое здоровье и психологическое благополучие подростков. Однако масштабные исследования самоповреждения в общей популяции достаточно редки как в России, так и за рубежом. Считается, что средний процент прибегающих к самоповреждению подростков составляет сегодня 10–13% (Hawton, Saunders, O'Connor, 2012). Самоповреждающее поведение — это поведение аутоагрессивного характера, явно причиняющее вред организму и жизнедеятельности подростка в целом. Данный феномен может как быть симптомом некоторых психиатрических заболеваний, так и носит самостоятельный характер. В связи с этим крайне важно понять и разграничить условия проявления самоповреждающего поведения. Традиционно самоповреждающее поведение является предметом рассмотрения клинической психологии, но работа по профилактике этого явления и реабилитации уже прибегнувших к нему подростков может быть осуществлена и в рамках психолого-педагогического подхода к девиантному поведению. Именно поэтому в этой статье авторы рассматривают патогенное влияние образовательной среды на подростков, склонных к самоповреждающему поведению.

Современная наука рассматривает феномен самоповреждающего поведения (СП) в широком междисциплинарном контексте психиатрии, психологии, социологии и культурной антропологии. Интерес к этой теме вызван как культурно-исторической устойчивостью и универсальностью феномена самоповреждающего поведения, фиксируемого в разные исторические периоды независимо от уровня развития общества, так и многообразием современных практик самоповреждений.

В отечественной научной литературе акты самоповреждения рассматриваются преимущественно в структуре аутоагрессивного и саморазрушающего поведения, расцениваемого как следствие психического расстройства или серьезных поведенческих проблем (Реан, 1994; Попов, 1998; Шустов, 2005). В зарубежных публикациях дискуссия о причинах и механизмах самоповреждающего поведения, широко развернувшаяся в 70-е годы XX в., имеет давнюю и многостороннюю историю, начавшуюся уже в работах З. Фрейда, К. Меннингера, Д.В. Винникотта (Фрейд, 1990; Whitlock, Powers, Eckenrode, 2006). Исследования современных зарубежных авторов касаются, прежде всего, выявления эмоциональных, личностных предикторов самоповреждающего поведения, а также описания механизмов его формирования и реализации.

Для целого ряда работ характерно использование термина «парасуицид» (Kreitman, 1977), впервые использованного в 1977 г. для обозначения нелетальных увечий, наносимых себе субъектом. Вокруг этого термина возникла живая дискуссия, касающаяся прежде всего видов намерения, стоящих за такого рода поведением (Linehan, 1993). Парасуицид — это поведение индивида, связанное с нанесением себе намеренных несмертельных увечий, в результате чего возникают травмы, болезни или риск смерти, а также любое применение медикаментозных или других химических веществ, которые не предписаны для употребления или употребляются в повышенных дозах с выраженным намерением членовредительства или самоубийства. По определению Н. Крейтмана парасуицидальное поведение включает как имевшие место суицидальные попытки, так и членовредительство (нанесенные себе порезы, ушибы, ожоги) без выраженного намерения покончить с собой. К этой категории не относится прием медикаментов с целью наркотического опьянения, избавления от бессонницы или самолечения. Парасуицид или самоповреждающее поведение принципиально отличаются от суицида истинного, при котором субъект стремится себя убить; суицидальных угроз — ког-

да субъект угрожает покончить с собой или нанести себе вред, но еще не привел своих угроз в исполнение, а также от суицидальной идеации (Linehan, 1993).

Для обозначения рассматриваемой феноменологии термины «самоповреждающее поведение» и «парасуицид» представляются более предпочтительными, чем используемые наравне с ними «суицидальные жесты» или «манипулятивные суицидальные попытки». Во-первых, первые два термина представляют собой описательные утверждения, а не мотивационные гипотезы. Выражения «жест» и «манипулятивный» предполагают, что СП или парасуицид вызваны намерением воздействовать на окружающих, а «суицидальная попытка» подразумевает, что субъект пытается лишить себя жизни. Исследования показывают, что имеются и другие возможные мотивы СП, например, регуляция настроения. Во-вторых, термины «самоповреждающее поведение» и «парасуицид» не имеют выраженного негативного значения. Подросток, получивший ярлык «манипулятор», вряд ли может рассчитывать на сострадание со стороны окружающих, а именно положительное отношение к этой непростой категории подростков уже в какой-то степени означает оказание им помощи (Linehan, 1993).

Подростки, демонстрирующие СП, характеризуется хронической эмоциональной дисрегуляцией (отсутствием когнитивных навыков, необходимых для эффективного совладания сострессовыми ситуациями), враждебностью и раздражительностью, подверженностью депрессиям (Weissman, Fox&Klerman, 1973; Crook, Raskin, Davis, 1975; Maris, 1981; Linehan, 1993). Эмоциональная дисрегуляция провоцирует дисрегуляцию межличностную, проявляющуюся в отношениях с окружающими, которые характеризуются враждебностью, требовательностью и конфликтностью. По сравнению с другими категориями подростки, склонные к СП, имеют более слабые системы социальной поддержки (Linehan, 1993).

Когнитивная сфера подростка склонного к СП, характеризуется ригидностью, дихотомическим мышлением, неспособностью справляться с абстрактными и межличностными проблемами. Также когнитивные трудности подростков с СП могут объясняться дефицитом специфических возможностей эпизодической памяти, что отличает их в том числе и от сверстников с наличием психических заболеваний. В ряде исследований обнаружено, что парасуицидальные индивиды демонстрируют более пассивный (или зависимый) стиль решения межлич-

Таблица 1

Индивидуальные характеристики подростков с самоповреждающим поведением

Эмоциональная дисрегуляция	Хронический негативный аффект. Гнев, враждебность, раздражительность
Межличностная дисрегуляция	Конфликтные отношения. Слабая социальная поддержка. Преобладание проблем в межличностных отношениях. Пассивный стиль разрешения проблем в межличностных отношениях
Поведенческая дисрегуляция	Суицидальные угрозы, парасуицид. Злоупотребление алкоголем/наркотиками, промискуитет
Когнитивная дисрегуляция	Когнитивная ригидность, дихотомическое мышление
Нарушение самовосприятия	Низкая самооценка

ностных проблем (Linehan, 1987). Как сообщают многие подростки, парасуицидальное поведение дает им возможность убежать от жизненных ситуаций, которые кажутся им невыносимыми и неразрешимыми. Обобщенно особенности подростков с СП приведены в табл. на с. 98.

Особенности характера старших подростков с СП весьма схожи с портретом трудного ребенка, предложенным А. Томасом и С. Чессом. На основании своих исследований темперамента и характера у детей до семи лет ученые определили трудных детей как «группу с нерегулярными биологическими функциями, негативными реакциями отчуждения на новые раздражители, отсутствием приспособляемости или медленной приспособляемостью к изменениям и интенсивными проявлениями настроения, которые зачастую носят отрицательный характер» (Thomas, Chess, 1966). Эта группа в проведенном исследовании составляла около 10% выборки. Далеко не для всех детей с «трудным характером» характерно СП. Хотя примерно у 70% из них в школьные годы наблюдались расстройства поведения, состояние большинства улучшилось или нормализовалось в юношеском возрасте (Chess, Thomas, 1986). Кроме того, как указывают С. Чесс и А. Томас, «трудный характер» может со временем развиться у детей, у которых изначально его не было.

На основании проведенных ими исследований А. Томас и С. Чесс предположили, что «достаточное соответствие», так же как и «недостаточное соответствие» ребенка окружению, существенно важно для понимания его последующего поведения. Достаточное соответствие имеет место, когда свойства окружения, в котором находится ребенок, его ожидания и требования согласуются с возможностями, характеристиками и стилем поведения ребенка. В результате развитие и поведенческое функционирование ребенка протекают оптимально. И наоборот, недостаточное соответствие имеет место, если возникают несообразности и дисгармония между возможностями и требованиями окружения, с одной стороны, и возможностями и характеристиками ребенка — с другой. В этих случаях возникают неадаптивные функции и искаженное развитие (Chess, Thomas, 1977; Chess, Thomas, 1986).

Именно понятие «недостаточноге соответствие», по мнению авторов, является ключевым для понимания развития СП. Однако остается вопросом, какой именно тип окружения вызовет «недостаточное соответствие», ведущее к развитию этой формы девиации. Авторы полагают, что существует определенный вид окружения, который с высокой вероятностью приведет к появлению у подростка СП. Причем такое окружение может быть представлено не только семьей или сверстниками, но также образовательными учреждениями. Американская исследовательница Марша М. Лайнен определяет такое окружение как инвалидирующее (Linehan, 1993). Инвалидирующее окружение — это среда, в которой выражение подростком своих эмоциональных переживаний сталкивается с переменчивыми, неадекватными и обостренными реакциями. Другими словами, чувства подростка его окружением или игнорируются, или наказываются, а его собственные интерпретации своего поведения и мотивов отвергаются.

Инвалидирующее окружение имеет две принципиальные особенности (Linehan, 1993):

1. Оно дает подростку понять, что он ошибается как в описании, так и в анализе своих переживаний (особенно в представлениях о их причинах), убеждений и действий. Это часто характерно для дисфункциональных семей или образовательных учреждений с плохо организованным учебным процессом или педагогами, не проявляющими достаточного внимания и поддержки учащимся.

2. Оно приписывает переживания подростка социально неприемлемым характеристикам или чертам его личности. Это может проявляться в том, что выражение отрицательных эмоций может приписываться таким чертам, как гиперактивность, гиперсенситивность, тревожность, искаженное восприятие

событий или неспособность к установлению положительных отношений. Поведение подростка, влекущее непреднамеренные негативные последствия для окружающих, интерпретируется как вызванное враждебными мотивами или манипуляцией. Неудачи или отклонения от критериев социального успеха приписываются недостатку мотивации и дисциплины или недостаточными усилиям, а позитивные убеждения и планы действий, выражение положительных эмоций не признается или приписываться недостаточной проницательности, наивности, идеалистичности и инфантильности.

Инвалидирующее окружение нетерпимо к проявлениям отрицательных эмоций тогда, когда такие проявления не сопровождаются общественными событиями, санкционирующими соответствующие реакции. Таким окружением высоко ценятся индивидуальное мастерство и личные достижения. Прежде всего, это касается эмоционального контроля и ограничения собственных требований подростка к окружению. Члены инвалидирующего окружения зачастую энергично пропагандируют свою точку зрения и активно выражают неудовлетворенность в связи с неспособностью подростка разделять их взгляды. Таким образом, к подростку предъявляются очень жесткие требования, а его неспособность им соответствовать ведет к порицанию и попыткам окружающих изменить (даже насильно) его «неадекватные» установки. Требования, которые? в свою очередь подросток может предъявить к окружению, весьма ограниченны. В целом ряде исследований показано, что подобное отношение к подростку со стороны семьи, воспитателей и учителей или других лиц, заботящиеся о развивающейся личности, может оказывать чрезвычайно мощное воздействие на уязвимого подростка.

Последствия патогенного влияния инвалидирующей образовательной среды могут проявляться в следующем:

1. Не признавая и игнорируя чувства ребенка, такое окружение не учит его определять личные переживания и эмоции, таким образом, который будет нормативен по отношению к таким же или подобным переживаниям в более широком социальном диапазоне. От подростка требуют контроля своих эмоций (часто ссылаясь на то, что он уже взрослый), но не объясняют, как именно это делать.

2. Преуменьшая жизненные проблемы, перенося все внимание лишь на учебные задачи, образовательное окружение не учит ребенка справляться с дистрессом и ставить перед собой реалистичные цели.

3. Чрезвычайные социальные ситуации, иногда возникающие в образовательной среде, благоприятствуют развитию обостренных эмоциональных реакций подростка. Нерегулярно наказывая за выражение отрицательных эмоций? инвалидирующее окружение учит подростка колебаться между сдерживанием эмоций, с одной стороны, и чрезвычайными эмоциональными состояниями — с другой.

4. Такая среда не может научить подростка, в каких случаях можно доверять своим эмоциональным реакциям. Вместо этого подросток (особенно младший) учится отыскивать в своем окружении ориентиры, которые подскажут ему, как следует мыслить, чувствовать и действовать. Способность человека доверять себе имеет решающее значение, а неспособность переживается подростками остро и мучительно.

Подростки, чувства которых инвалидируются, как правило, или покидают свое окружение, или стараются изменить свое поведение таким образом, чтобы оно отвечало его требованиям, либо пытаются нейтрализовать воздействие окружения. СП возникает в том случае, если подросток не может покинуть свое инвалидирующее окружение и не может изменить ни свое поведение, ни само это окружение, чтобы соответствовать его требованиям. Для подростков с меньшей биологически обусловленной эмоциональной уязвимостью такое окружение должно привести скорее не к СП, а к разного рода зависимостям (Linehan, 1993).

Марша М. Лайнен выделят 3 вида инвалидирующих семей (Linehan, 1993).

Хаотические, характеризующиеся проблемами с алкоголем и наркотиками, финансовыми затруднениями, постоянным отсутствием родителей. В таких семьях детям уделяют мало времени и внимания, их потребности игнорируются, что может привести к инвалидации их чувств. Можно предположить, что распространение СП может объясняться увеличением количества хаотических семей.

Перфекционистские, характеризующиеся тем, что родители не допускают проявлений отрицательных эмоций со стороны своих детей. Такое отношение может объясняться рядом причин, включая неспособность родителей переносить негативные аффекты своих детей. Обычно члены такой семьи выражают горячее сочувствие своему ребенку, демонстрирующим СП, однако на деле занимают последовательную позицию неоправданно высоких требований к нему.

Типичные, представляющие собой продукт западной культуры, подчеркивающей важность когнитивного контроля эмоций и считающей критериями успеха социально одобряемые достижения. С этой точки зрения зависимость подростка от социального окружения квалифицируется как незрелое, патологическое или неблагоприятное для хорошего здоровья и нормального социального функционирования (Perloff, 1987), хотя данная концепция не может считаться универсальной ни в кросс-культурном плане, ни даже в рамках самой западной культуры (Linehan, 1993).

В целом ряде ситуаций такой стиль внутрисемейных отношений не оказывает пагубного влияния на ребенка или подростка. Более того, стратегия эмоционального контроля, используемая такой семьей, может быть полезной для человека, обладающего соответствующим темпераментом (Linehan, 1993). К. Кнуссен и К. Каннингем провели обзор исследований, которые свидетельствуют о том, что уверенность в собственном поведенческом контроле над отрицательным исходом того или иного события (т.е. самообвинение как одна из ключевых характеристик индивида с СП) связана с более благоприятным исходом в будущих критических ситуациях. Однако убеждать в возможности самоконтроля индивида, который на это способен, совсем не то же самое, что обращаться с этим к человеку, который такими способностями не обладает. Когда речь идет об эмоционально реактивных и уязвимых детях и подростках, инвалидирующее окружение провоцирует ощущение неспособности справиться с собственными аффектами и приводит в конечном итоге к появлению СП.

Дети, отличающиеся выраженными эмоциональными особенностями, не только подвергаются негативному влиянию со стороны инвалидирующего окружения, но и сами, в свою очередь, значительно на него влияют. С. Чесс и А. Томас описывают в своих исследованиях ситуации, в которых ребенок, отличающийся эмоциональной неустойчивостью, может подавлять, угрожать и дезорганизовывать своих родителей, которые в других отношениях вполне благополучны (Chess, Thomas, 1986). Г. Паттерсон также писал об интерактивном взаимодействии ребенка и семьи, которое приводит к формированию взаимных силовых моделей поведения у всех членов системы. Со временем у детей и родителей — в результате их воздействия друг на друга — развивается и закрепляется экстремальное (т.е. крайнее в своих проявлениях) и силовое поведение. Это поведение, в свою очередь, еще больше усугубляет отрицательные особенности системы, что ведет не к уменьшению, а к накоплению дисфункционального поведения в ней (Patterson, Stouthamer-Loeber, 1984). Родители, воспитатели или учителя, которые занимаются с эмоционально уязвимым подростком, должны быть более бдительными, более терпеливыми, более понимающими и гибкими, обладать большей готовностью отложить свои ожидания, если ребенок неспособен им соответствовать. Часто реакция подростка на инвалидацию его чувств фактически подкрепляет подобное поведение семьи или образовательной среды.

По мере того как ребенок взрослеет, столкновения в борьбе за власть между ним, с одной стороны, и его семьи или образовательной среды — с другой, становятся неизбежными. При этом окружение иногда сдается и примиряется, а иногда жестко проводит свою «политику». В зависимости от исходного темперамента ребенка окончательным результатом будет или ребенок-тиран, или ребенок с негативной пассивностью, или сочетание обоих типов в одном лице.

Со стороны образовательной среды в такого рода ситуациях имеет место двойная ошибка. Во-первых, педагоги ошибаются в выборе мер воздействия. Они ожидают иного поведения, чем то, на которое способен ребенок, поэтому с их стороны следует чрезмерное наказание и недостаточные обучение, моделирование, поддержка и подкрепление. В результате негативное эмоциональное поведение ребенка, функция которого состоит в том, чтобы предотвратить наказание обычно посредством создания настолько отрицательных последствий для окружения, что они оставляют попытки контроля, усиливается. Во-вторых, педагоги и воспитатели подкрепляют функциональную ценность крайне экспрессивного поведения и отрицают функциональную ценность поведения умеренного. Если поддержки со стороны окружения нет или оно непредсказуемо, то усиление пассивного и беспомощного поведения неизбежно. Если, в свою очередь, наказывается пассивное или беспомощное поведение, подросток сталкивается с неразрешимой дилеммой и вынужден колебаться между крайним эмоционально-экспрессивным поведением и поведением крайне пассивным и беспомощным. Такое положение дел можно считать причиной возникновения многих самоповреждающих проявлений по мере взросления ребенка.

В данной статье нами была предпринята попытка рассмотреть самоповреждающее поведение подростков, определить его границы и дефиниции, учесть социальный контекст и патогенное влияние образовательной среды, а также описать понятие инвалидирующего окружения. Эта теоретическая работа составляет фундамент подготовленного нами эмпирического исследования влияния особенностей образовательной среды на проявление самоповреждающего поведения у подростков. Целью этого исследования является, прежде всего, разработка аппарата для диагностики и коррекции этого феномена, которым могли пользоваться не только психологи, но и педагоги. Это представляется особенно важным в связи с тем, что именно учителя являются теми взрослыми, которые проводят с учащимися много времени и не могут позволить себе игнорировать эмоциональные потрясения подростков, часто приводящие их к СП.

Именно поэтому мы планируем провести исследование, гипотеза которого состоит в том, что существуют определенные психологические, социальные и поведенческие факторы, влияющие на динамику и становление самоповреждающего поведения подростков. Для этого нами был подобран комплекс методик, позволяющий изучить проблему СП подростков и выделить среди них группы риска СП. Далее на основе полученных результатов будет разработан комплекс мер, направленных на коррекционную работу с подростками с СП в рамках психолого-педагогического подхода.

Список литературы

1. *Попов Ю.В.* Концепция саморазрушающего поведения как проявления дисфункционального состояния личности // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 1994. № 1. С. 3—6.

2. *Реан А.А.* Аутоагрессивный паттерн личности // Ананьевские чтения-98. СПб., 1998. С. 52—54.

3. *Фрейд З.* По ту сторону принципа удовольствия // Психология бессознательного. М., 1990. С. 382—424.

4. *Шустов Д.И.* Аутоагрессия, суицид и алкоголизм. М., 2005. С. 11—15.

5. *Chess, S., Thomas T.* (1986). Temperament in clinical practice. New York.

6. *Crook T., Raskin A., Davis D.* (1975). Factors associated with attempted suicide

among hospitalized depressed patients. Psychological Medicine, 5, 381—388.

7. *Hawton K., Saunders K., O'Connor R.C.* Self-harm and suicide in adolescents // Lancet. 2012. Vol. 379 (9834). P. 2373—2382.

8. *Kreitman, N.* (1977). Parasuicide, England.

9. *Leff J., Vaughn C.* (1981). The role of maintenance therapy and relative expressed emotion in relapse of schizophrenia: a two year follow-up // British Journal of Psychiatry 139, 102—4.

10. *Linehan, M.M.* Cognitive behavioral treatment of borderline personnality disorder. New York, 1993.

11. *Linehan, M.M.* Validation and psychotherapy // A. Bohart& L. Greenberg (Eds.), Empathy Reconsidered: New Directions in Psychotherapy. Washington, DC: American Psychiatric Press, 1997.

12. *Maris, R.* (1981). Pathways to suicide. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

13. *Miller A., Rathus J.H., Linehan M.M., Wetzler S., Leigh E.* (1997). Dialectical behavior therapy adapted for suicidal adolescents // Journal of Practical Psychiatry and Behavioral Health, 3, 78—86.

14. *Patterson G.R., Stouthamer-Loeber M.* The correlation of family management practices and delinquency // Child Development. 1984. № 55.

15. *Perloff L.* Social Comparison and Illusions of Invulnerability to NegativeLife Events // Coping with negative life events: Clinical and social psychologicalapproach / Ed. by Snyder C.R., Ford C. New York, 1987.

16. *Thomas A., Chess S.* Temperament and Development. N.Y., 1977.

17. *Thomas A.* Behavioral Individuality in Early Childhood / A. Thomas, H. Birch, S. Chess. N.Y., 1963. 360 p.

18. *Weissman M., Fox K., Klerman G.* (1973). Hostility and depression associated with suicide attempts // American Journal of Psychiatry, 130(4). Pp. 450—455.

19. *Whitlock J.L., Powers J.L., Eckenrode J.* The Virtual Cutting Edge: The Internet and Adolescent Self-Injury // Developmental Psychology. 2006. Vol. 42 (3). P. 407—417.

THE PROBLEM OF THE SELF-DESTRUCTIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The research was carried out with financial support from the Russian Foundation for Basic Research under scientific project No. 15-06-10106

Anton V. Sorin
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation
sorintowa@gmail.com

Margarita B. Agasaryan
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation
ritoketook@mail.ru

Abstract
The article presents a theoretical analysis of the problem of self-destructive behavior of adolescents from the standpoint of the psycho-pedagogical approach. Various phenomenological manifestations of self-destructiveness and their possible definitions have been consistently observed. Then, the individual characteristics of adolescents showing self-destructive behavior and the characteristics of their social environment are presented. The article presents data from foreign research devoted to the study of the types of families provoking self-destructive behavior among adolescents. At the center of attention of the authors of the article is a consideration of the possible influence of the educational environment on the appearance in adolescents of the preconditions for self-destructive behavior. They developed a program of complex empirical psychological and pedagogical research aimed at studying the psychological, social, and behavioral factors affecting the formation and dynamics of self-

destructive behavior among adolescents. Within the framework of the study it is planned to develop a package of methods aimed at diagnosing the psychological, social, and behavioral characteristics of adolescents which may indicate that they are at risk for self-destructive behavior. Timely diagnostics of the preconditions for self-destructive behavior will become the basis for developing a system for effective correction of it through both individual psychological and pedagogical work with children and adolescents, and the preparation of recommendations for educators, primarily social educators.

Keywords: adolescence, educational environment, self-destructive behavior, parasuicide.

References

1. Popov Y.V. The concept of self-destructive behavior as manifestations of the dysfunctional state of the personality. *Obozreniye psikhiatrii i meditsinskoy psikhologii.* 1994. No. 1. Pp. 3—6. (In Russ.)

2. Rean A.A. Auto-aggressive personality pattern. Ananevsky readings — 98. St. Petersburg, 1998. Pp. 52—54. (In Russ.)

3. Freud Z. Beyond the principle of pleasure. Psychology of the unconscious. Moscow, 1990. Pp. 382—424. (In Russ.)

4. Shustov D.I. Autoaggression, suicide and alcoholism. Moscow, 2005. Pp. 11—15. (In Russ.)

5. Chess, S., and Thomas, T. (1986). Temperament in clinical practice. New York: Guilfoid Press.

6. Crook, T., Raskin, A., & Davis, D. (1975). Factors associated with attempted suicide among hospitalized depressed patients. *Psychological Medicine, 5,* 381—388.

7. Hawton K., Saunders K., O'Connor R. C. Self-harm and suicide in adolescents // Lan-cet. 2012. Vol. 379 (9834). P. 2373—2382.

8. Kreitman, N. (1977). Parasuicide, England: John Wiley & Sons, Inc.

9. Leff, J. and Vaughn, C. (1981). The role of maintenance therapy and relative expressed emotion in relapse of schizophrenia: a two year follow-up. British Journal of Psychiatry 139, 102—4.

10. Linehan, M.M., Cognitive behavioral treatment of borderline personnality disorder. New York, NY, Guillford Press, 1993

11. Linehan, M.M. Validation and psychotherapy. In A. Bohart& L. Greenberg (Eds.), Empathy Reconsidered: New Directions in Psychotherapy. Washington, DC: American Psychiatric Press, 1997.

12. Maris, R. (1981). Pathways to suicide. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

13. Miller, A., Rathus, J. H., Linehan, M. M., Wetzler, S., & Leigh, E. (1997). Dialectical behavior therapy adapted for suicidal adolescents. Journal of Practical Psychiatry and Behavioral Health, 3, 78—86.

14. Patterson G.R., Stouthamer-Loeber M. The correlation of family management practices and delinquency//Child Development. 1984. N. 55.

15. Perloff L. Social Comparison and Illusions of Invulnerability to Negative Life Events // Coping with negative life events: Clinical and social psychological approach / Ed. by Snyder C.R. and Ford C. New York, 1987

16. Thomas A., Chess S. Temperament and Development. — N. Y.: Brunner/Mazel, 1977.

17. Thomas, A. Behavioral Individuality in Early Childhood / A. Thomas, H. Birch, S. Chess. N.Y., 1963.

18. Weissman, M., Fox, K., & Klerman, G. (1973). Hostility and depression associated with suicide attempts. American Journal of Psychiatry, 130(4), Pp. 450—455.

19. Whitlock J.L., Powers J.L., Eckenrode J. The Virtual Cutting Edge: The Internet and Adolescent Self-Injury // Developmental Psychology. 2006. V. 42(3). Pp. 407—417.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена проблеме исследования особенностей профессионального самоопределения в юношеском возрасте, так как данный возрастной период является одним из значимых периодов на протяжении всего онтогенеза человека в плане разрешения задачи психологического становления, завершения этапа сепарации и соответственно выбора профессионального пути. В выпускных классах выбор профессии впервые для личности становится необходимостью и реальностью. В статье рассматривается понятие «профессия», понимаемое как такое занятие человека, которое требует специальной подготовки, обучения; практикуется человеком регулярно и служит источником средств к существованию. Человек как субъект деятельности большую часть своей жизни посвящает профессиональному виду труда как главному направлению становления человеческой сущности. Профессиональное самоопределение в юношеском возрасте представляет собой многогранный динамический процесс формирования личностью системы своих основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде, развития и самореализации духовных и физических возможностей, формирования им адекватных профессиональных намерений и планов, реалистического образа себя как профессионала. На формирование профессионального определения юноши оказывают влияние всевозможные факторы на различных этапах как определения, так и становления в профессии. В статье также описаны факторы, влияющие на процесс профессиональной ориентации в юности, выделены аспекты, отражающие процесс профессионального определения и этапы профессионального становления.

О.П. Цыбуленко
кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, Ставропольский край, Россия
oly_nev@mail.ru

А.В. Рыжкова
магистрант, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, Ставропольский край, Россия
grid-alla@mail.ru

Ключевые слова:
юность, профессия, самоопределение, профессиональное становление, профессиональная деятельность.

Подробно рассматривая проблему возрастной периодизации, мы наблюдаем различные психологические задачи каждого возрастного периода, которые решаются под влиянием каких-либо организованных или спонтанно возникающих факторов. Однако юношеский возраст является одним из значимых периодов на протяжении всего онтогенеза человека в плане разрешения задачи психологического становления и завершения этапа сепарации. Вступая в юность подростком, молодой человек завершает этот период истинной взрослостью, когда он действительно сам определяет для себя свою судьбу: определяется с жизненными ценностями, морально-нравственными установками, выбирает себе партнера, путь своего личностного развития. Именно в период юности у молодого человека возникает проблема выбора жизненных ценностей. Он сознательно отрабатывает свое место среди категорий добра и зла. Честь, достоинство, право, долг и другие характеризующие личность категории остро волнуют человека в юности. Также в юности человек стремится к самоопределению как личность и как человек, включенный в семью, социум, в том числе и трудовую деятельность.

Выбор профессии — важнейшая проблема юности. В старших классах выбор профессии впервые для индивида становится необходимостью и реальностью. Среди многообразных видов социальной деятельности личности особое место занимает профессиональная деятельность. Человек как субъект деятельности большую часть своей жизни посвящает профессиональному виду труда как главному направлению становления человеческой сущности.

Понятие «профессия» (от лат. professio) означает «публичное выступление». В современном обществе под профессией понимают такое занятие человека, которое:

- требует специальной подготовки, обучения;
- практикуется человеком регулярно;
- служит источником средств к существованию.

Но не каждая трудовая деятельность является профессиональной. Она будет таковой, если человек имеет определенный уровень квалификации — знания, умения и навыки, которые подтверждаются документально (аттестатами, дипломами и др.). Кроме того, человек, профессионально владеющий определенным видом деятельности, может преобразовывать ее путем внесения в нее творческих элементов, расширяя область приложения своих сил, придумывая новые средства и приемы работы.

В период юности, который приходится на окончательный этап обучения в школе, перед выпускником остро поднимается вопрос выбора профессии. А для части школьников выбор будущей профессиональной деятельности становится актуальным в период ранней юности, уже после окончания девяти классов. В связи с этим возникает необходимость детального исследования темы пути профессионального самоопределения и особенностей его выбора.

Путь профессионального самоопределения для большинства людей является сложным и длительным, продолжающимся на протяжении не одного возрастного периода. Результативность определения личности в профессиональной деятельности, на наш взгляд, в первую очередь можно определить мерой согласованности возможностей человека в психологическом и личностном плане с содержанием профессии и теми требованиями, которые она предъявляет к индивиду. Кроме того, учитывая такие факты, как склонность любой личности к внутренним изменениям в течение жизни и систематическую изменчивость требований, предъявляемых социально-экономическими условиями к различным видам профессий, особое место в определении эффективности личности как профессионала занимает ее способность адаптироваться к существующим изменениям в процессе построения своей профессиональной карьеры.

На более раннем этапе, как указывалось выше, а именно в ранней юности понятие «профессиональное самоопределение» тесным образом связано с понятием «профессиональная ориен-

тация». В трудах отечественных исследователей профессиональная ориентация понимается как определенный комплекс взаимосвязанных психологических, педагогических, экономических, социальных и медицинских мероприятий, направленных на определение и формирование профессионального призвания, выявления особых интересов, способностей, пригодности и прочих факторов, влияющих на выбор работы или на смену рода деятельности или профессии [1]. Результатом профориентационной работы становится выбор молодым человеком будущей профессии. Оказание помощи старшеклассникам подразумевает работу по следующим направлениям: теоретическое ознакомление с миром профессионального труда, с требованиями, которые предъявляет та или иная профессия к физиологическим, психическим и личностным качествам специалистов, диагностика собственных психофизиологических, индивидуально-личностных свойств и характеристик и на этой основе последующее соотнесение полученных знаний о себе со знаниями о профессиональной деятельности. Все это составляет основные компоненты процесса профессионального самоопределения на первом этапе.

Сущность профессионального самоопределения состоит в поиске и нахождении личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также в нахождении смысла в самом процессе самоопределения. Если процесс самоопределения составляет основное содержание развития личности в годы ранней юности, то формирование профессиональной направленности образует основное содержание самоопределения.

А. Маслоу предложил концепцию профессионального развития и выделил в качестве центрального понятия самоактуализацию как стремление человека совершенствоваться, выражаться, проявлять себя в значимом для него деле. В его концепции близкими к понятию «самоопределение» являются такие понятия, как «самоактуализация», «самореализация», «самоосуществление» [4].

Подробно анализируя профессиональное самоопределение, Е. А. Климов понимает его «...как важное проявление психического развития, формирования себя как полноценного участника сообщества "делателей" чего-то полезного, сообщества профессионалов» [2]. Весьма ценной для предмета рассмотрения — профессионального самоопределения — является мысль Е.А. Климова о том, что выбор профессии, кажущийся подчас легким и кратковременным, на самом деле осуществляется по формуле «мгновение плюс вся предшествующая жизнь» [2].

Профессиональное и личностное самоопределение стало предметом глубокого исследования Н.С. Пряжникова. Именно его работы мы берем за основу. Постоянно подчеркивая неразрывную связь профессионального самоопределения с самореализацией человека в других важных сферах жизни, он пишет: «Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [6].

Н.С. Пряжников в процессе исследования профессионального самоопределения личности разработал поэтапную систему, отражающую процесс профессионального определения, которая включает следующие аспекты:

1. Понимание значимости общественно полезного труда и на этой нравственной основе осознание необходимости профессиональной подготовки в будущем.

2. Ориентировка в социально-экономической ситуации и на этой основе построение прогноза престижности предпочитаемой профессиональной деятельности.

3. Более детальное изучение разнообразия в мире профессионального труда и на этой основе определение собственной профессиональной цели — мечты.

4. Проектирование собственного профессионального становления в виде этапов и ступеней на пути к достижению дальней цели.

5. Поиск информации о возможности получения образования в профессиональных учебных заведениях по тем направлениям, которые стали приоритетными, и возможности последующего трудоустройства.

6. Сбор информации о возможных трудностях на пути достижения профессиональных целей и на этой основе поиск собственных ресурсов, способствующих достижению профессиональных планов и перспектив.

7. Определение дополнительных вариантов профессиональной реализации, которые могут быть рассмотрены к реализации в случае возникновения непреодолимых препятствий по основному варианту самоопределения.

8. Старт реализации намеченной профессиональной перспективы и периодическая корректировка намеченных планов по принципу обратной связи [6].

В свою очередь, О.Е. Байтингер проводил масштабные экспериментальные исследования на предмет изучения процесса профессиональной ориентации и планирования в юношеском возрасте. Результатом исследования стали выводы о том, что в возрасте 17—18 лет развитие психологической функции планирования отнюдь не завершено и оно продолжается даже после двадцатилетнего рубежа [3]. Из этого следует, что к моменту окончания обучения в школе молодые люди не готовы сделать зрелый, полноценный профессиональный выбор в силу недостаточной сформированности соответствующих психологических функций. В то же время необходимо иметь в виду тот факт, что в процессе непосредственного профессионального становления молодой человек проясняет новые детали выбранной профессиональной деятельности, которые могут либо подтверждать правильность принятого решения, либо глубоко разочаровать, что впоследствии станет шагом на пути к новым профессиональным целям.

Как показал анализ литературных источников, в современной психологической науке нет единого мнения по вопросу формирования профессионального выбора и однозначности понимания факторов, влияющих на этот процесс. Возможно, это связано со сложностью процесса профессионального самоопределения и многоаспектностью как ситуации выбора профессии, так и последующего пути профессионального определения.

Ряд исследователей придерживаются распространенной точки зрения на выбор профессии как на выбор деятельности. В этом случае предметами исследования выступают, с одной стороны, характеристики человека как субъекта деятельности, а с другой — характер, содержание, виды деятельности и ее объект. Профессиональное самоопределение понимается здесь как процесс развития субъекта труда. Следовательно, выбор профессии сделан правильно, если психофизиологические данные личности будут соответствовать требованиям профессии, трудовой деятельности. Однако представители такой точки зрения недооценивают активного начала личности выбирающего. Если самоопределение в общем контексте выступает как утверждение собственной позиции в конкретной ситуации, то профессиональное самоопределение, с этой позиции, можно обозначить как выработку собственной позиции в ситуации, характеризующейся большой степенью неопределенности. Для того чтобы молодому человеку сделать свой выбор в ситуации профессионального определения, ему необходимо, во-первых, сопоставить свои желания, потребности, интересы, мечты с имеющимися возможностями: способностями, эмоционально-волевыми качествами, состоянием здоровья, теоретической подготовленностью. Во-вторых, выявленные возможности соотнести с требованиями учебного заведения, профессиональной деятельности в целом и конкретными трудовыми функциями в частности.

Учитывая, что речь идет о профессиональном определении в юности, зачастую значимую роль в этом процессе играют родители. Достаточно часто родители играют ключевую роль. И степень осознанности меры роли родителя молодыми людьми в принятии решения о профессиональном выборе играет значимую роль в успешности дальнейшего профессионального становления. В це-

лом отношение родителей к труду, их высказывания о различных профессиях, направленность их отношения к собственной профессиональной деятельности, способы формирования у детей отношения к труду с раннего детства создают в сознании и подсознании их детей представление о своем профессиональном будущем. Влияние семьи на формирование личности ребенка очень велико во всех отношениях, а в плане социально-профессионального самоопределения молодого человека это влияние решающее. Многочисленные исследования подтверждают имеющуюся зависимость между профессиональной деятельностью родителей и теми занятиями, которые стремятся выбрать дети.

Юноши и девушки, задумывающиеся над своим самоопределением, испытывают многообразные влияния семьи, сверстников, разного рода воспитательных организаций, средств массовой информации. Важно отметить, что профессиональная ориентированность молодого человека основывается на его социальной ориентированности, а профессиональное самоопределение осуществляется на основе социальных позиций личности. Соответственно отношения к тем или иным профессиям базируются на отношении личности к наиболее общим аспектам жизни, например, на отношении к труду вообще, к труду физическому и умственному, к жизни в городе, деревне, к знаниям, к социальному статусу и т. д.

Как нам удалось выяснить, профессиональные предпочтения, которые складываются у молодых людей к окончанию обучения в школе, не всегда являются достаточно продуманными и окончательными. Однако время или этап выбора профессии, как правило, не сказывается на будущих профессиональных успехах, так как они зависят от многих других факторов, например, таких, как мотивация к профессиональной деятельности, удовлетворенность трудом, соответствие ожиданиям, совпадение имеющихся возможностей и необходимых способностей и т. д. [5].

Очень важно в период юношеского возраста окончательно выявить и по мере возможности развить те способности, на основе которых молодому человеку можно было бы разумно и правильно осуществить выбор профессии. Общие положения, лежащие в основе развития способностей в эти годы, следующие:

1. За предшествующие годы жизни организм ребенка физически окреп и созрел. Из этого с учетом длительного опыта обучения и участия ребенка в различных видах деятельности следует, что имеющиеся у него задатки так или иначе уже могли проявиться, и вся дальнейшая его судьба в основном будет зависеть от их эффективного использования.

2. Осознание имеющихся задатков и способностей предполагает их специальное исследование.

3. Использование имеющихся задатков и уже проявивших себя способностей означает необходимость их развития в процессе специальным образом организованного обучения.

Обобщая проведенный анализ профессионального самоопределения старшеклассников, выделим основные моменты этого процесса:

1. Профессиональное самоопределение — это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии.

2. Ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий.

3. Профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни: личность постоянно рефлексирует, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии.

4. Актуализация профессионального самоопределения личности инициируется разного рода событиями, такими, как окончание общеобразовательной школы, профессионального учебного заведения, повышение квалификации, смена местожительства, аттестация, увольнение с работы и др.

5. Профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической

зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации.

Подводя итог анализу результатов исследований, посвященных проблемам тревожности и профессионального самоопределения старшеклассников, а также влияния уровня тревожности на профессиональное самоопределение, можно отметить следующие существенные моменты.

Профессиональное самоопределение — это эмоционально окрашенное отношение личности к своему месту в мире профессий. На профессиональное самоопределение личности влияют социально-экономические условия, межличностные отношения в профессиональном коллективе, профессиональное развитие, возрастные и профессиональные кризисы. Но ведущее значение в профессиональном самоопределении принадлежит самой личности, ее активности, ответственности за свое становление.

Профессиональное самоопределение является важным фактором самореализации личности в конкретной профессии и в культуре вообще. Постоянный поиск своего места в мире профессий позволяет личности найти область деятельности для полной реализации, «выполнения» себя.

В результате проведенного анализа мы разработали схему решения задачи выбора:

- сориентироваться в мире современных профессий;
- определить свои склонности и интересы;
- определить особенности своего здоровья с целью прояснения возможных имеющихся противопоказаний к какому-либо виду профессиональной деятельности;
- выяснить потребность в интересующей профессии и перспективах ее развития в районе, городе, где молодой человек живет и собирается работать;
- определить пути и способы получения желаемой профессии.

Список литературы

1. *Авдуевская Е.П., Араканцева Т.А.* Проблема юношеского самоопределения в практике школьной психологической службы // Введение в практическую социальную психологию. М., 2006.

2. *Климов Е.А.* Развивающийся человек в мире профессий. Обнинск, 2003.

3. Комплексная методика изучения личности в целях выявления способностей школьника к профессиональному самоопределению / Науч. рук. С.Н. Чистякова. Ярославль, 1993.

4. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб., 1999.

5. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи / Науч. ред. С.Н. Чистякова, А.Я. Журкина. М., 1993.

6. *Пряжников Н.С.* Профессиональное и личностное самоопределение. М., 2014.

7. *Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пос. для студентов вузов. М., 2009.

8. Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. Самара, М., 2014.

9. *Хомутова М.А.* Особенности познавательных интересов школьников, связанных с выбором профессий // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 117—131.

10. *Чечель И.Д.* Педагогические основы профессионального самоопределения учащихся инновационных учебных заведений: Автореф. дис. ... док. пед. наук. М., 2006.

FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN ADOLESCENCE

Olga P. Tsybulenko
SAEO HE «Nevinnomyssk state humanist and technical institute»
Nevinnomyssk, Stavropol Krai, Russian Federation
oly_nev@mail.ru

Alla V. Ryzhkova
SAEO HE «Nevinnomyssk state humanist and technical institute» Nevinnomyssk, Stavropol Krai, Russian Federation
grid-alla@mail.ru

Abstract
The article deals with the problem of research of features of professional identity in adolescence, since this age period is one of the most important periods for the entire human ontogenesis in the issues of psychological development, the completion of the separation stage and, accordingly, the choice of a professional career. In senior classes the choice of profession has become a necessity and reality for the first time. The article discusses the concept of «profession», understood as that human occupation that requires special training and education, practiced regularly, and is the source of livelihood. Man as a subject of activity dedicates most of his life to a professional kind of labor, as the main direction of the formation of human nature. Professional identity development in adolescence is a multifaceted dynamic process of formation of personality systems within their fundamental relations to the professional and labor environment, development, and self-realization of spiritual and physical possibilities, forming adequate professional intentions and plans, and a realistic self-image as a professional. The formation of the professional orientation of the young man or woman is influenced by various factors at different stages of definition and development in the profession. The article also describes the factors influencing the process of professional orientation to youth, aspects reflecting the process of professional self-determination, and stages of professional formation

References
1. Avduevsky E.P., Arakantsev T.A. The Problem of youth self-determination in the practice of school psychological service. Introduction to practical social psychology. Moscow, 2006. (In Russ.)

2. Klimov E.A. The Developing person in the world of professions. Obninsk, 2003. (In Russ.)

3. A comprehensive methodology for the study of personality to identify the abilities of students for professional self-determination / Research supervisor S.N. Chistyakov. Yaroslavl, 1993. (In Russ.)

4. Maslow A. Motivation and personality. St. Petersburg, 1999. (In Russ.)

5. Professional identity and professional career of young people. Research. edited by S.N. Chistyakova, A.I. Zhurkina. Moscow, 1993. (In Russ.)

6. Prjazhnikov N.S. Professional and personal self-determination. Moscow, 2014. (In Russ.)

7. Prjazhnikov N.S., Pryazhnikova E. J. Psychology of work and human dignity: a textbook for University students. Moscow, 2009. (In Russ.)

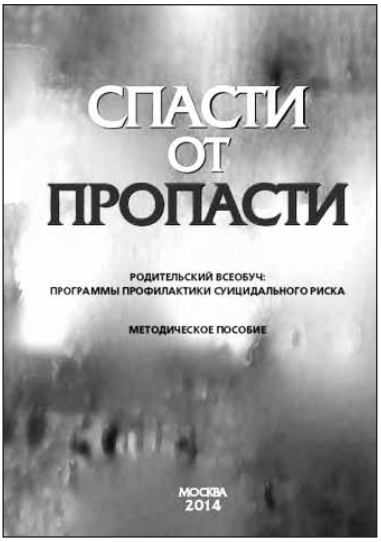
8. Psychology of personality. Vol. 2. Reader. Samara, Moscow, 2014. (In Russ.)

9. Khomutova M.A. Features of cognitive interests of pupils, related to the choice of professions. *Voprosi psychologii.* 2008. No. 1. Pp. 117—131. (In Russ.)

10. Chechel I.D. Pedagogical bases of professional orientation of pupils of innovative schools: abstract. ... doc. ped. sciences. Moscow, 2006. (In Russ.)

Keywords: youth, profession, self-determination, professional development, professional activities.

ВНИМАНИЮ СПЕЦИАЛИСТОВ!



Спасти от пропасти. Родительский всеобуч: программы профилактики суицидального риска.

Методическое пособие / Сост. и науч. ред. Е.Г. Артамонова, О.И. Ефимова. М.: АНО «ЦНПРО», 2014. 224 с.

В методическом пособии представлены лучшие разработки участников Всероссийского конкурса программ родительского всеобуча по профилактике детского суицида. Представленные программы отражают профилактическую работу образовательных организаций общего, профессионального и дополнительного образования детей, Центров психологической помощи и т.д.

Созвучно конкурсу, пособие отвечает целям эффективности профилактики детского суицида; формирования ценности жизни в детской и подростковой среде; обновления научно-методического обеспечения профилактической работы с родителями в системе образования, внедрения современных форм и методов просвещения родителей, повышения воспитательного потенциала и психологической компетентности образовательных организаций.

На страницах сборника каждый, кто имеет отношение к воспитанию детей, найдет ответы на вопросы о том, как помочь нашим детям, подросткам, молодежи приобрести качества, способствующие обеспечению их психологического и социального благополучия, развитию личностного потенциала и предупреждению различных форм аутодеструктивного (в том числе суицидального) поведения.

Пособие адресовано педагогам, психологам, специалистам центров психолого-медико-социального сопровождения, работающим в сфере профилактики детско-подростковых суицидов, пополняя инструментарий своевременного выявления суицидального риска, способствуя созданию эффективного механизма решения этой острой проблемы.

Подробная информация и заявки на приобретение книги — по электронной почте: fcprc@yandex.ru

МЕТОДИКА, ИННОВАТИКА, ОПЫТ

Т.Н. Банщикова, М.Л. Соколовский
Особенности взаимосвязи показателей осознанной саморегуляции и параметров совладающего поведения у российских и зарубежных студентов в условиях аккультурации 114

О.И. Ефимова, А.В. Хыдырова
«Пережившие суицид» — кто они и как им помочь? 122

А.Н. Бубнова
Особенности социализации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, в рамках специализированной лагерной смены 130

А.В. Пономарев, Г.Г. Николаев, Э.Т. Темиров
Концептуальная модель магистра по организации работы с молодежью 139

З.М. Кондрашова
Фундаментализация методической подготовки учителя начальных классов (предметная область «математ ») 151

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ПАРАМЕТРОВ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ АККУЛЬТУРАЦИИ

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-00804 «Осознанная саморегуляция и совладающее поведение в условиях адаптации студентов к новой социокультурной среде: общие закономерности и кросскультурные различия».

Обсуждаются данные сравнительного анализа регуляторных характеристик и репертуара копинг-стратегий, используемых российскими и зарубежными обучающимися в ситуации адаптации к условиям обучения в вузе. Анализируются выявленные кросскультурные различия в стилевых характеристиках осознанной саморегуляции и моделях стресс-преодолевающего поведения, позволяющие дать оценку направленности и индивидуальной активности поведения молодых людей в стрессовых ситуациях. Установлено, что группа иностранных студентов часто проявляет пассивные стратегии преодоления стресса: «осторожные действия», «избегание», тогда как у российских студентов более выражены такие стратегии преодоления, как импульсивные, агрессивные действия. Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи осознанной саморегуляции и показателей совладающего поведения. Выявлены кросс культурные особенности данной взаимосвязи.

Т.Н. Банщикова
кандидат психологических наук, доцент, руководитель Научно-образовательного центра психологического сопровождения личностно-профессионального развития, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, Россия
sevkav@mail.ru

М.Л. Соколовский
кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра психологического сопровождения личностно-профессионального развития, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, Россия
bilb2000@yandex.ru

Ключевые слова:
студенты, осознанная саморегуляция, копинг-стратегии, иностранные обучающиеся, адаптация, кросскультурные особенности, преодолевающее поведение.

В современных условиях развития отечественного образования достаточно остро стоит проблема повышения эффективности овладения молодыми людьми основами профессиональной деятельности. Интенсификация процесса обучения, усложнение учебных программ, повышение ответственности за результаты своей учебной деятельности приводят к усилению нервно-психического напряжения обучающихся. Этот процесс осложняется для молодых людей, приехавших для обучения из стран ближнего и дальнего зарубежья, регионов России с особыми национальными традициями, специфическим этническим укладом жизни. В связи с чем актуальной становится проблема изучения роли осознанной саморегуляции, механизмов совладания со сложными жизненными ситуациями, в условиях преодоления аккультурационного стресса.

Саморегуляция как внутренняя целенаправленная активность человека, которая реализуется за счет системного участия самых разных процессов, явлений и уровней психики, ресурсов, направленных на построение модели окружающего мира и оптимальной адаптации к ней, активно рассматривается в работах многих отечественных (Л.Г. Дикая, А.Б. Леонова, В.И. Моросанова, Т.Н. Банщикова и др.) [2, 3, 6] и зарубежных психологов (S.P. Brown, R.A. Westbrook, G. Challagalla, C.S. Carver, M.F. Scheier и др.) [12, 13]. Проблема совладающего поведения, его осознанность и активность представлена в работах отечественных ученых (Л.И. Анцыферова, Т.В. Корнилова, Т.Л. Крюкова, К. Муздыбаев, Е.А. Сергиенко и др.) [1, 4, 5, 8, 10]. Социальные аспекты совладания рассматривают и зарубежные исследователи (R.S. Lazarus, S. Folkman, M.R. Levenson, C.M. Aldwin) [11, 14].

Вместе с тем эмпирических исследований реализации копинг-поведения личности в условиях адаптации к новым социокультурным условиям в условиях переживания аккультурационного стресса явно недостаточно. Остаются малоизученными вопросы влияния индивидуальной модели саморегуляции на выбор копинг-стратегий поведения. Недостаточно сравнительных исследований осознанной саморегуляции и копинг-стратегий иностранных студентов, испытывающих повышенную адаптационную нагрузку за счет параллельно протекающих процессов адаптации к вузу и аккультурации.

Цель исследования: выявить кросскультурные различия в стилевых характеристиках осознанной саморегуляции, кросскультурные различия в выборе копинг-стратегий у российских и иностранных студентов, раскрыть связи компонентов саморегуляции с используемыми копинг-стратегиями в ситуации адаптации к новой социокультурной среде.

Участники исследования

В исследовании приняли участие 105 студентов. Из них 65 студентов из дальнего (Ангола, Ирак, Сирия, Йемен, Замбия, Тунис, Мозамбик, Конго, Гана и др.) и ближнего зарубежья (Таджикистан, Азербайджан, Узбекистан, Туркмения, Кыргызстан и др.), а также 40 российских студентов.

Методики исследования

Для оценки характеристик саморегуляции респондентов был использован многошкальный тест-опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В.И. Моросановой [7]. Данная методика позволяет выявить степень развития осознанной саморегуляции и регуляторный профиль ее стилевых характеристик (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов), а также особенности развития регуляторно-личностных свойств — гибкости, самостоятельности, надежности, ответственности. Наконец, важнейшей индивидуальной характеристикой выступает общий уровень саморегуляции. Данная интегральная характеристика саморегуляции отражает актуальные возможности человека осознанно инициировать и управлять произвольной активностью.

Для исследования стратегий и моделей копинг-поведения (стресс-преодолевающего поведения) как типов реакций личности человека по пре-

одолению стрессовых ситуаций был использован личностный опросник «SACS» (С. Хобфолл, 1994) [9]. Опросник включает 54 утверждения, каждое из которых оценивается по 5-балльной шкале. Опросник содержит 9 моделей преодолевающего поведения:

1) ассертивные действия;
2) вступление в социальный контакт;
3) поиск социальной поддержки;
4) осторожные действия;
5) импульсивные действия;
6) избегание;
7) манипулятивные (непрямые) действия;
8) асоциальные действия;
9) агрессивные действия.

Математико-статистическая обработка данных проводилась при помощи однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA), корреляционного анализа (по К. Пирсону) и U-критерия Манна — Уитни.

Результаты

В кросскультурных исследованиях, как правило, имплицитно подразумевается причинно-следственная связь между культурой и выявленными межгрупповыми различиями.

Первой решаемой в настоящем исследовании задачей стало сравнение стилевых характеристик (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов), а также особенности развития регуляторно-личностных свойств — гибкости, самостоятельности у иностранных обучающихся и российских студентов.

Средние значения показателей саморегуляции у российских студентов, как правило, несколько выше, чем у иностранных обучающихся. Однако и у одной, и у другой групп студентов наблюдается сглаженный профиль саморегуляции (все показатели по шкалам отличаются не более чем на 1 балл), соответствующий среднему уровню развития. Оценка значимости различий между выборками с российских и иностранных студентов при помощи U-критерия Манна — Уитни выявила значимые различия в регуляторных процессах «моделирование» ($p = 0{,}0010$), «оценивание результатов» ($p = 0{,}0064$) личностно-регуляторном показателе «гибкость» ($p = 0{,}0008$) и в показателе «общий уровень саморегуляции» ($p = 0{,}0246$) (табл. 1).

В состоянии аккультурационного стресса иностранные студенты не всегда могут осознанно детализировано и адекватно диагностировать внешние и внутренние значимые условия обучения в вузе. Им гораздо сложнее

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей осознанной саморегуляции у российских и иностранных студентов

	Российские студенты	Иностранные студенты	
Показатели саморегуляции	**Средние арифметические**		**p**
Планирование	5,8	6,1	0,4130
Моделирование	6,0	4,8	**0,0010**
Программирование	6,0	5,6	0,2322
Оценивание результатов	6,1	5,1	**0,0064**
Гибкость	6,9	5,7	**0,0008**
Самостоятельность	4,9	5,3	0,2971
Общий уровень саморегуляции	30,3	28,0	**0,0246**

выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем. При изменении внешних и внутренних условий испытывают трудности в саморегуляции своего состояния, чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни. В результате у таких обучающихся неизбежно возникают регуляторные сбои и как следствие неудачи в выполнении деятельности.

Следующей задачей стало сравнение ситуационно-специфических вариантов копингов российских и иностранных студентов как осознанных стратегий преодоления стрессовых ситуаций (табл. 2).

Иностранные студенты по сравнению с россиянами значимо чаще используют избегание ($p = 0{,}0246$) и осторожные действия ($p = 0{,}0130$) в стрессовой ситуации. Длительное обдумывание и тщательное взвешивание всех возможных вариантов решений, стремление избегать рискованных действий, нежелание принимать полученную информацию на веру, избегание решительных действий, требующих большой ответственности, откладывание решений актуальных проблем на неопределенный срок — это не самая оптимальная стратегия в долгосрочной перспективе. На начальном этапе аккультурации такая дополнительная осторожность может быть уместна в новой социокультурной ситуации, препятствуя излишним конфликтам, и также может свидетельствовать о недостаточном знакомстве с российскими социокультурными особенностями.

Тем не менее по большинству видов копингов особенности реакции иностранных студентов в целом соответствуют реакциям российских, при этом присутствует также некоторая, хотя и статистически недостаточно значимая, тенденция иностранных студентов к более ассертивным действиям ($p = 0{,}09$) и манипулятивным, непрямым действиям ($p = 0{,}13$).

На следующем этапе рассматривались различия в структуре связей между копинг-стратегиями и показателями осознанной саморегуляции у российских и зарубежных студентов. Для решения этой задачи использовался коэффициент линейной корреляции К. Пирсона (табл. 3).

Таблица 2

Сравнительный анализ показателей совладающего поведения у российских и иностранных студентов

	Российские студенты	Иностранные студенты	
Копинг-стратегии	**Средние арифметические**		**p**
Ассертивные действия	19,7	21,0	0,0869
Вступление в социальный контакт	22,7	22,4	0,7852
Поиск социальной поддержки	22,1	22,5	0,3419
Осторожные действия	19,4	21,3	**0,0130**
Импульсивные действия	19,0	18,6	0,8618
Избегание	17,1	19,3	**0,0246**
Манипулятивные (непрямые) действия	18,2	19,6	0,1304
Асоциальные действия	16,7	17,5	0,4282
Агрессивные действия	18,8	17,8	0,2762

Анализ взаимосвязи показателей саморегуляции и копинг-стратегий позволил установить, что регуляторные процессы «планирование», «программирование», «гибкость», а также «общий уровень саморегуляции» направлены на решение первоочередной, для иностранных обучающихся, задачи — адаптации к новым социокультурным условиям, что отражается в прямой связи с такими адаптивными и просоциальными копингами, как «ассертивные действия», «вступление в социальные контакты», «поиск социальной поддержки», «осторожные действия».

Тщательное планирование последовательности своих действий, коррекция программы действий до получения при-

Таблица 3

Значения коэффициентов корреляции между показателями саморегуляции и копинг-стратегиями для выборок российских и зарубежных студентов*

	Ассертивные действия	Вступление в социальный контакт	Поиск социальной поддержки	Осторожные действия	Импульсивные действия	Избегание	Непрямые действия	Асоциальные действия	Агрессивные действия
				Зарубежные студенты					
Планирование	**0,38**	**0,42**	**0,40**	0,37	0,14	0,09	0,16	–0,05	–0,01
Моделирование	–0,01	0,08	0,11	–0,02	–0,09	0,00	0,00	–0,10	–0,09
Программирование	**0,26**	**0,33**	**0,38**	0,28	0,08	–0,02	0,02	–0,19	–0,12
Оценивание результатов	–0,06	0,01	0,06	–0,01	0,05	–0,13	–0,06	–0,20	–0,16
Гибкость	**0,47**	**0,52**	**0,50**	**0,32**	0,17	0,06	0,14	–0,02	–0,04
Самостоятельность	0,16	–0,09	–0,02	–0,01	–0,01	–0,15	0,03	–0,01	0,00
ОУрС	**0,45**	**0,47**	**0,54**	**0,38**	0,18	0,00	0,14	–0,15	–0,12
				Российские студенты					
Планирование	**0,34**	0,19	0,28	**0,46**	0,22	0,10	**0,46**	0,17	–0,06
Моделирование	0,28	0,08	0,07	–0,17	–0,20	**–0,35**	0,00	–0,08	–0,11
Программирование	0,24	–0,03	0,03	0,18	–0,01	**–0,32**	–0,02	–0,25	**–0,38**
оценивание результатов	**0,39**	0,14	0,11	0,21	–0,04	–0,30	0,10	–0,18	–0,29
Гибкость	**0,36**	**0,43**	**0,37**	0,09	0,08	–0,29	–0,01	–0,28	–0,07
Самостоятельность	0,25	–0,08	–0,20	0,01	0,11	0,17	0,30	0,26	0,13
ОУрС	**0,54**	0,20	0,21	0,28	0,08	–0,23	0,24	–0,02	–0,20

* Значимые корреляции для p <= 0,05, выделены жирным шрифтом.

емлемого результата позволяет иностранным обучающимся учитывать и уважать интересы окружающих, активно вступать с другими в социальные контакты и, самое главное, не совершать опрометчивых, необдуманных поступков. И все же полученная структура связей скорее отражает имеющиеся сложности в адаптации иностранных студентов, чем свидетельствует об успешной адаптации. Об этом свидетельствует ряд признаков:

- структура связей не дифференцирована: три разных показателя саморегуляции оказывают идентичное влияние на выбор копинг-стратегий;
- в рамках таких показателей саморегуляции, как планирование, программирование студенту вполне достаточно действовать за счет своей исходной волевой и ценностной установки, а также минимальных требований толерантности к новой для него культуре для выполнения всех требований учебного процесса.

Тогда как показатели «моделирование», «оценивание результатов» «самостоятельность», «выпавшие» из структуры связей, требуют от иностранных студентов знаний глубоких закономерностей процессов, происходящих в их социальном окружении. В частности, шкала «моделирование» «...позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности, адекватности» [7], «оценивание результатов» — «индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения» [7], равно как и действительная «самостоятельность» в условиях нового социокультурного окружения подразумевает достаточно хорошую ориентировку в новом культурном пространстве хотя бы для того, чтобы получить реальную, а не мнимую свободу от мнений и оценок окружающих.

У российских студентов, в отличие от иностранных, общий уровень саморегуляции в большей степени оказался связанным с ассертивной моделью поведения. Моделью, сочетающей в себе внутреннюю силу и вежливость к окружающим, способность достаточно корректно отстаивать свои интересы и свою линию поведения, эффективно настаивать на своих правах.

Отдельные показатели саморегуляции у российских студентов более дифференцированно взаимосвязаны с теми или иными стратегиями преодоления стрессовых ситуаций. Так, для активных просоциальных копингов весьма важна развитость регуляторно-личностного показателя «гибкость». Чем более развиты такие показатели саморегуляции, как «моделирование», «программирование», тем в меньшей степени российские студенты склонны к выбору асоциальных и дезадаптивных копингов. Так, установлена отрицательная связь «моделирования» и отчасти «оценивания результатов» с агрессивным поведением, а «моделирование» и «программирование» — с избеганием (пассивная копинг-стратегия). По всей видимости, результаты отражают тот факт, что развитость регуляторной автономности снижает вероятность враждебных чувств: злости, раздражения, — связанных с ситуацией адаптации российских студентов к учебному процессу вуза.

Заключение

Итак, полученные результаты позволяют сделать следующие выводы. Выявлены отдельные кросскультурные особенности развития осознанной саморегуляции и репертуара копинг-стратегий. Значимые различия по шкалам «моделирование», «оценивание результатов», «гибкость», «общий уровень саморегуляции» показывают, что российские студенты, испытывая стресс адаптации к иным условиям жизнедеятельности, демонстрируют большую степень осознанности, детализированности значимых условий достижения цели, более выраженную пластичность всех регуляторных процессов. Российские респонденты в силу своей большей адаптированности по сравнению с иностранными студентами склонны к меньшей осторожности и менее склонны к избеганию, чем иностранные студенты.

Структура связей осознанной саморегуляции и копинг-стратегий иностранных студентов, в отличие от российских студентов, почти не дифференцирована и направлена, преимущественно на поддержание активных просоциальных копингов, при этом на их адаптацию не влияют копинги, связанные с достаточно хорошей ориентировкой в новом социокультурном окружении, такие как «моделирование», «оценивание результатов» и самостоятельность»

Список литературы

1. *Анцыферова Л.И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. № 1.

2. *Банщикова Т.Н., Моросанова В.И.* Роль осознанной саморегуляции в контроле агрессивности у педагогов // Мир в образовании — образование в мире. 2014. № 4. С. 112—123.

3. *Дикая Л.Г.* Психология функциональных состояний (в экстремальных условиях профессиональной деятельности). Монография. М., 2002.

4. *Корнилова Т.В.* Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2010. № 1. С. 46—57.

5. *Крюкова Т.Л.* Человек как субъект совладающего поведения / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. М., 2008. С. 55—65.

6. *Леонова А.Б.* Стресс-резистентность и структурная организация процессов саморегуляции деятельности // Психология саморегуляции в XXI веке / Отв. ред. В.И. Моросанова. СПб., 2011. С. 354—373.

7. *Моросанова В.И.* Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. М., 2004.

8. *Муздыбаев К.* Совладание с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. Вып. 2. С. 37—47.

9. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Ред. Никифоров Г.С., Дмитриева М.А., Снеткова В.М. СПб., 2003. С. 311—321.

10. *Сергиенко Е.А.* Субъектная регуляция совладающего поведения / Под ред. А. Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. М., 2008. С. 67—82.

11. *Aldwin C.M, Levenson M.R.* Stress, coping and health at mid-life: a developmental perspective. / M.E. Lachman (Ed.), The Handbook of Midlife Development. New York. 2001. P. 188—214.

12. *Brown S.P., Westbrook R.A., Challagalla G.* Good cope, bad cope: Adaptive and maladaptive coping strategies following a critical negative work event // Journal of Applied Psychology. 2005. 90. P. 982—798.

13. *Carver C.S., Scheier M.F.* On the structure of behavioral self-regulation // M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (eds).Hand book of self-regulation. San Diego, 2000. P. 42—80.

14. *Lazarus R.S., Folkman S.* Stress, appraisal, and coping. New York, 1984.

PECULIARITIES OF INTERRELATION BETWEEN CONSCIOUS SELF-REGULATION COMPONENTS AND COPING BEHAVIOUR OF RUSSIAN AND INTERNATIONAL STUDENTS EVALUATED IN ACCULTURATION CONDITIONS

The work was financially supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 17-06-00804 «Perceived self-regulation and distress tolerance behavior; cross-cultural differences in circumstances of adaptation to a new sociocultural environment»

Tatiana N. Banshchikova
Scientific-Educational Center of personal and professional development and psychological support, North-Caucasus Federal University, Stavropol, Russian Federation
sevkav@mail.ru

Maxim L. Sokolovsky
Scientific-Educational Center of personal and professional development and psychological support, North-Caucasus Federal University, Stavropol, Russian Federation
bilb2000@yandex.ru

Abstract
The data of the comparative analysis of regulatory characteristics and repertoire of coping strategies used by Russian and foreign students in the context of adaptation to the conditions of study at the university are discussed. The cross-cultural differences revealed in the style characteristics of conscious self-regulation and models of stress-reduction behavior are analyzed, which allow us to assess the direction and individual activity of young people's behavior in stressful situations. It is established that a group of foreign students often exhibits passive strategies to overcome stress such as cautious actions and avoidance, while Russian students have more pronounced strategies for overcoming both impulsive and aggressive actions. The given strategy, certainly, can be carried to disadaption. The results of an empirical study of the relationship between conscious self-regulation and indicators of coping behavior are presented. Cross-cultural features of this relationship are revealed. It is established that Russian students, experiencing stress in adapting to other conditions of life, demonstrate a greater degree of awareness, more detail in significant conditions for achieving the goal, and more pronounced plasticity of all regulatory processes. They are less inclined to choose passive strategies of behavior, e.g. caution or avoidance. The structure of the connections of conscious self-regulation and coping strategies in foreign students is almost not differentiated, and is aimed, primarily, at the choice of active pro-social coping — joining social contacts and seeking support.

Keywords: students, deliberate self-regulation, coping strategies, international students, adaptation, cross-cultural characteristics, coping behaviour.

References

1. Antsyferova L.I. Personality in difficult living conditions: re-thinking, transformation of situations and psychological defense. Psikhologuitcheski journal. 1994. No. 1. (In Russ.)

2. Banchtchikova T.N., Morossanova V.I. The roleof consciousself-regulationin the control of aggressiveness among teachers. Mir v obrazovanii — obrazovanie v mire. No. 4, 2014. Pp. 112—123. (In Russ.)

3. Dikaïa L.G. Psychology of functional states (in extreme conditions of professional activity). Monograph. Moscow, 2002. (In Russ.)

4. Kornilova T.V. Intellectual-personal potential of man in coping strategies. Vestnik Moskovskogo universiteta. Series 14 «Psychology». 2010. No. 1. Pp. 46—57. (In Russ.)

5. Krioukova T.L. Man as the subject of coping behavior. Ed. A.L. Jouravleva, T.L. Krioukovoï, Y.A. Serguienko. Moscow, 2008. Pp. 55—65. (In Russ.)

6. Leonova A.B. Stress-resistance and the structural organization of the processes of self-regulation of activity. Psychology of self-regulation in the 21st century. Ed. V.I. Morossanova. St. Petersburg, Moscow, 2011. Pp. 354—373.(In Russ.)

7. Morossanova V.I. Questionnaire «Style of self-regulation of behavior» (SMPM). Leadership. Moscow, 2004. (In Russ.)

8. Mouzdybaïev K. Co-management with life's difficulties. Journal sotsiologuii i sotsial'noïantropologuii. 1998. Vol. 1. Iss.2. Pp. 37—47. (In Russ.)

9. Workshop on the psychology of management and professional activity. Ed. Nikiforov G.S., Dmitrieva M.A., Snetkova V.M. St. Petersburg, 2003. Pp. 311—321. (In Russ.)

10. Serguienko Y.A. Subject regulation of coping behavior. Ed. A.L. Jouravleva, T.L. Krioukovoï, Ye. A. Serguienko. Moscow, 2008. Pp. 67—82. (In Russ.)

11. Aldwin C.M, Levenson M.R. Stress, Coping, and Health at Mid-Life: A Developmental Perspective. M.E. Lachman (Ed.), The Handbook of Midlife Development. New York: Wiley. 2001, Pp. 188—214.

12. Brown S.P., Westbrook R.A., Challagalla G. Good cope, bad cope: Adaptive and maladaptive coping strategies following a critical negative work event // Journal of Applied Psychology. 2005. 90. Pp. 982—798.

13. Carver C.S., Scheier M.F. On the structure of behavioral self-regulation // M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (eds).Hand book of self-regulation. SanDiego: AcademicPress, 2000. Pp. 42—80.

14. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. NewYork: Springer, 1984.

«ПЕРЕЖИВШИЕ СУИЦИД» — КТО ОНИ И КАК ИМ ПОМОЧЬ?

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-00814а.

В статье рассматриваются научные и прикладные аспекты организации помощи «пережившим суицид». Одна из важных задач, на решение которой должны быть направлены действия государства в превенции суицидального риска заключается в оказании поддержки лицам, потерявшим близких в результате самоубийств. В статье проанализированы как зарубежные, так и отечественные источники, в которых описываются типичные реакции людей, переживших потерю близких в результате суицида, различные методы и технологии психологической помощи пережившим суицид, которые способствуют восстановлению нормального эмоционального и психологического состояния после смерти близкого человека. Особое внимание уделяется опыту организации Групп поддержки пострадавших от суицида (Survivors of Suicide Support Groups), в которых участники могут получать поддержку в течение всего реабилитационного периода. Авторы проводят параллели между основными идеями К. Роджерса о групповой терапии (группа как катализатор раскрытия индивидуальных ресурсов; исцеляющий эффект групповой атмосферы и т.п.) и практики организации Групп поддержки пострадавших от суицида. В статье подробно анализируются факторы, усугубляющие или облегчающие участь переживших суицид; данные факторы проявляются на индивидуальном, микросоциальном и макросоциальном уровнях.

О.И. Ефимова
кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», г. Москва, Россия
efimovao@mail.ru

А.В. Хыдырова
научный сотрудник, ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», г. Москва, Россия
akhydyrova@gmail.com

Ключевые слова:
превенция суицидального поведения, поственция, пережившие суицид, стигма, самостигматизация, группы поддержки пострадавших от суицида.

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), ежегодно около 800 тыс. человек лишают себя жизни, значительно больше людей совершают попытки самоубийства. По последним данным Росстата, в 2016 г. в России на 100 тыс. жителей приходится 19,5 случая самоубийств; 23 119 человек совершили самоубийство, причем мужчины совершали самоубийства в 4,9 раза чаще женщин. Актуальность проблематики обусловливает не только научные изыскания в данной области, но и поиск современных методов и технологий превенции суицидального поведения.

Многочисленные теоретические и прикладные научные исследования в суицидологии в большей степени касаются потенциальных (проблема суицидального риска; факторы, способствующие совершению самоубийства) или реальных жертв суицида (проблема завершенных и незавершенных суицидов), другими словами, субъекта совершения аутоагрессивного акта. Вместе с тем суицид прямо или косвенно затрагивает все окружение самоубийцы; «напрасной смертью» близкого человека ранены от 6 до 32 человек: родственники, друзья, профессионалы, случайные свидетели [3, 6, 20]. Суицид оказывает на ближайшее окружение не только шоковое воздействие, но на долгие годы погружает его в переживание потрясения и горя. Синтия Пфеффер, профессор психиатрии Корнеллского университета, член Американского фонда по предотвращению самоубийств (American Foundation for Suicide Prevention's Survivor Council AFSP), говорит о том, что 30 тыс. самоубийств, которые происходят ежегодно в Соединенных Штатах, серьезно влияют на родственников и близких людей суицидента, которых принято называть «пережившими суицид» (Survivorsof Suicide) (Э. Шнейдман); использование данного весьма специфичного термина призвано сфокусировать внимание на том факте, что эмоции и переживания потери близкого человека в результате суицида уникальны по своей сути и отличаются от «обычных» переживаний горя [15].

В рамках программы SUPRE — всемирной инициативы по превенции самоубийств, которая осуществляется ВОЗ [4], была опубликована монография «Prevention of suicide: guidelines for the formulation and implementation of national strategies» (Предотвращение самоубийств: руководство по разработке и осуществлению национальных стратегий) [18]. В этом основополагающем труде подчеркнута необходимость сотрудничества различных секторов, многостороннего подхода к проблеме суицидального поведения и непрерывной оценки и изучения того, что уже сделано. Национальные действия по превенции суицида могут быть направлены на решение следующих задач: изменять в благоприятном направлении общественные установки и мнения; устранять стигматизацию по отношению к людям с нарушениями психического здоровья или демонстрирующим суицидальное поведение, а также (на чем особо хотелось сфокусировать внимание в связи с рассматриваемой проблемой) оказывать поддержку лицам, потерявшим близких в результате самоубийств.

Как свидетельствует опыт зарубежных стран, оказание психологической поддержки ближайшему окружению человека, совершившему самоубийство, становится одним из важных звеньев работы по профилактике суицида. Так, например, в Японии в 2007 г. были приняты «Общие принципы предотвращения самоубийств», ставившие целью профилактику суицида и оказание помощи выжившим жертвам после суицидальных попыток. Традиционно выделяют такие формы профилактики суицидального поведения, как превенция, интервенция и постпревенция, т.е. предупредительные меры, оказание помощи в случае попытки самоубийства и предоставление помощи ближайшему окружению, если самоубийство произошло [4].

Как отмечает Эрих Линдеманн: «Работа со скорбящими направлена на освобождение от связи с умершим, реадаптацию к окружающей реальности, в которой он отсутствует, и формирование новых взаимоотношений» [13]. Эти идеи являются основой оказания помощи «пережившими суицид» независимо от ее форм.

«Пережившие суицид» чаще всего описывают свои чувства как: потрясение, шок, неверие, печаль, недоумение и гнев по поводу смерти близкого человека. Независимо от того, стали ли они свидетелями реального суицида, или только представили, каким образом он осуществлялся, у некоторых «переживших суицид» появляются навязчивые образы смерти, которые пугают и мешают их нормальной жизни. Нередко они испытывают тяжелую степень депрессии, которая сопровождается постоянной высокой тревожностью, плачем, а иногда клиенты говорят и о суицидальных идеях [15].

Стыд, вина, самообвинение и замешательство — типичные реакции людей, переживших потерю близких в результате суицида. «Пережившие суицид» часто несут тяжесть бремени ответственности за его смерть, испытывая сильную душевную боль оттого, что их родной человек, вместо того, чтобы среди многочисленных вариантов выхода из ситуации искать наиболее конструктивный, предпочел выбрать именно такой способ преодоления дистресса. Они чувствуют беспомощность оттого, что не сумели вовремя распознать серьезность тяжести состояния близкого человека и не смогли уберечь его от суицида [15].

Норман Л. Фарбероу отмечает, что очень часто «пережившими суицид» руководит острая необходимость ответить на вопрос «почему» и найти логику в действиях близкого человека, этим самым они надеются помочь себе вынести те страдания, которые они переживают. В некоторых случаях бесконечный поиск ответов может стать навязчивым состоянием, своеобразным психическим симптомокомплексом, вызванным смертью близкого человека, в то время как чаще всего ответы на вопросы остаются недоступными [11].

Усугубляет состояние тех, кто «пережил суицид» близкого человека, переживание горя в одиночестве, отрицание любой возможности «отреагировать» переживаемые чувства. [22]. Комплекс различных причин вынуждает этих людей утаивать свои переживания, например, члены семьи суицидента могут скрывать свое горе из-за опасения общественного порицания [3] или избегать общения, считая, что суицид родственника способствовал изменению отношения окружающих ко всей семье [10]. Вполне возможно, у окружающих есть искреннее желание помочь близким и родным суицидента, вместе с тем у них отсутствуют навыки оказания психологической помощи, что порождает неловкость и нерешительность, которые воспринимаются семьей как неприятие и отвержение, усиливая самостигматизацию [1].

Одним из социальных факторов риска для «переживших суицид» является стигма, связанная с обращением за помощью. Во многих обществах продолжают подвергаться стигматизации те, кто стремится получить помощь либо в связи с суицидальным поведением, либо нарушениями психического здоровья, либо иными эмоциональными стресс-факторами. Стигма мешает друзьям и членам семьи уязвимого человека оказать ему нужную поддержку, а иногда даже признать наличие тревожной ситуации. Стигма играет важнейшую роль в неприятии перемен и нежелании предпринимать меры по предупреждению самоубийств [17]. При оказании психологической помощи клиентам из категории «переживших суицид» стигма может послужить серьезным барьером для обсуждения своего состояния с другими, несмотря на активные попытки поиска причин смерти близкого человека.

Отрицание, искажение причин смерти и нехватка открытого обсуждения могут усугубить патологические проблемы у взрослых, а также могут повлиять на всех членов семьи, в особенности на детей, которым, как правило, не сообщают истинных причин смерти [13]. Иногда после потрясения у «переживших суицид» начинают развиваться соматические болезни и психосоматические состояния, прямо или косвенно имеющие отношение к проблеме суицида. В этих случаях также показаны как психологическая, так и медицинская помощь.

Лейтмотив поддержки «пережившему суицид» заключается в том, чтобы

помочь человеку принять глубину печали, которая фактически его поглощает. Важным этапом на пути преодоления горя является сострадание и понимание слушателя, который готов оказать поддержку, активное участие, даже если он может столкнуться с интенсивным проявлением взрывоопасных чувств у «пережившего суицид»: шока, вины, гнева, стыда, чувства заброшенности и одиночества, отрицания, безнадежности, отвержения, замешательства, чувства позора, обиды, унижения, несостоятельности [14].

Проявления эмоций «пережившего суицид» не всегда требуют вербального ответа от слушателя, иногда психотерапевтическому процессу отреагирования способствует процесс активного слушания, оказывая целительное действие говорящему, повторяющему историю суицидального характера снова и снова. Чрезвычайно болезненными для «переживших суицид» выступают различного рода клише — стандартные комментарии («Ты так хорошо держишься», «Время исцелит все раны», «Ты должен быть сильным для других» и т.п.), которые, представляя простые решения для сложных реалий и призваны, с точки зрения говорящего, уменьшить потери, на самом деле не являются конструктивными, а иногда выступают дополнительными факторами травматизации, затрудняя человеку переживание скорби [22].

Особая помощь требуется пожилым людям, «пережившим суицид», она (помощь) не только способствует пониманию того, что произошло, но и собственному поиску смысла жизни и понимания смерти [22].

Наиболее распространенными методами оказания помощи «пережившим суицид» являются различные психотерапевтические вмешательства, групповые обсуждения и встречи, индивидуальное лечение и семейная психотерапия, основное предназначение которых — помочь этим людям понять свои чувства и эмоции. Семейная психотерапия показана в тех случаях, когда влияние суицида на семью оказалось очень сильным, жестоким, разрушающим обычный ход жизни, порождающим изоляцию, обвинение со стороны общества и делающим такую семью изгоем.

Все методы и технологии психологической помощи «пережившим суицид» прежде всего ориентированы на оказание поддержки, проявления эмпатии, понимания, способствуют восстановлению нормального эмоционального и психологического состояния после смерти близкого человека. Наряду с оказанием специальной психологической помощи и различных видов психотерапевтического вмешательства создаются специальные Группы поддержки пострадавших от суицида (Survivors of Suicide Support Groups), в которых участники могут получать поддержку в течение всего реабилитационного периода. Существенным компонентом исцеляющего воздействия данных групп для тысяч людей, «переживших суицид», является возможность поделиться своими переживаниями горя, фрустрации, пустоты и разочарования с другими людьми, такими же жертвами, как и они сами. Так, например, мощное направление работы с людьми, «пережившими суицид» в своем ближайшем окружении, существует в США, в контексте которого весьма эффективны Группы поддержки пострадавших от суицида.

Хотя немногочисленные авторы, в основном ориентированные на прикладные аспекты проблемы «переживших суицид», напрямую не заявляют об идеях, которые лежат в основе организации таких групп [5], но анализ технологии проведения данных групп позволяет сделать вывод, что работа в группах поддержки построена по роджерианскому типу. Стоит напомнить, что К. Роджерс в центр своего клиент-центрированного подхода ставил уникальность и неповторимость личности клиента с ее установкой на самовыражение и самораскрытие. Карл Роджерс не только рассматривал группу в качестве катализатора раскрытия индивидуальных ресурсов, но и считал, что именно сама группа и групповая атмосфера психологической защищенности определяют исцеляющий эффект. Ведущий группы (профессионал или непрофессионал) выступает как равный

член группы, если же ведущий занимает директивную позицию, то группа, скорее всего, будет ждать от него помощи нежели попытаться мобилизовать собственные ресурсы. В группах по Роджерсу перед ведущим (терапевтом) стоит задача создать климат психологической безопасности, чтобы каждый член группы не боялся проявить свои чувства или реагировать на чувства других людей [7].

Данные идеи К. Роджерса реализуются в Группах поддержки пострадавших от суицида, где участники группы не только раскрываются, ощущая атмосферу непринужденности и принятия; делясь своими переживаниями относительно суицида, который они пережили, понимая, что другие люди испытывают аналогичные эмоции и чувства, участники группы, возможно, открывают в себе то, в чем они боялись до группы признаться самому себе, приобретают душевное равновесие.

Многие исследователи анализируют факторы, усугубляющие или защитные, облегчающие участь «переживших суицид» [2]. К усугубляющим факторам относится на индивидуальном уровне молодой возраст, женский пол, низкая стрессоустойчивость, малый опыт жизненных потерь, изначальное психическое расстройство (депрессия), самостигматизация [9]. Кроме того, негативное влияние оказывают такие факторы, как злоупотребление ПАВ и успокаивающими препаратами, трудоголизм и самоизоляция [1, 3]. На микросоциальном, семейном уровне — это нарушение семейной иерархии [16], дисфункциональные отношения перед смертью близкого [9], близкие симбиотические отношения с погибшим [21]. На макросоциальном (организационном) уровне к усугубляющим факторам относятся стигматизация, отказ от неформальной и/или профессиональной помощи [1], религиозное осуждение — суицидент «достоин ада» [16], непрофессиональное освещение суицида СМИ с тенденцией к обвинению близких жертвы [6, 8, 9, 12].

К защитным факторам, облегчающим переживание гибели близкого человека, на индивидуальном уровне относятся: жизнестойкость, навыки адекватного совладания с дистрессом [5, 19], жизнеутверждающая перспектива [9], духовность (трагедия рассматривается как испытание, поэтому можно примириться с ней) [16], понимание причин случившегося (например, принятие факта психического расстройства суицидента) [21]. На семейном микросоциальном уровне — это высокий уровень внутрисемейной поддержки [9]. На макросоциальном уровне в качестве защитных факторов выступают такие факторы, как сведение к минимуму официальных формальностей, понимающее отношение правоохранительных органов [9], информирование полицейскими о службах помощи, своевременная адекватная профессиональная помощь, поддержка общины, добровольцев, групп самопомощи [1], наличие просветительской программы для населения, ответственное освещение проблем суицидального поведения СМИ с указанием ресурсов помощи.

Многие «пережившие суицид» после восстановительного периода используют свой трагический болезненный жизненный опыт, помогая другим людям фактически становиться субъектами организации профилактической работы, ориентированной на предотвращение суицидальных ситуаций. В связи с этим интересно отметить, что в США ежегодные встречи «переживших суицид» приурочены к ежегодной конференции Американской ассоциации суицидологии (AAS), выступая своеобразным символом единения науки и практики. «Пережившие суицид» через некоторое время после совершения суицида их близким человеком переходят из категории клиентов в категорию помощников психологов и суицидологов, становясь определенной профилактической силой; они выпускают книги, встречаются с молодежью, вспоминая своего близкого, рассказывая о своих переживаниях в связи с его потерей, ненавязчиво утверждая ценность жизни для каждого человека.

Психологическая помощь «пережившим суицид» в России находится на первых этапах своего становления.

А.Н. Моховиков предполагает, что «категория «выживших после самоубийства близкого» не осознается как явление или проблема в нашем обществе, а потому и не удостоена языковой привилегии иметь собственное уникальное имя» [5, с. 242]. Наряду с этим, вполне вероятно, что на поведение «переживших суицид» оказывают влияние идеи православия относительно самоубийства и самоубийц, которые осознанно или неосознанно принимаются этой категорией людей. Человеку, проживающему в России, привычки и пристрастия которого обусловлены русской ментальностью, более естественно обратиться за помощью к священнику или близким друзьям, в то время как он нуждается в серьезной квалифицированной помощи специалиста.

Список литературы

1. *Алавердова Л.* Брат мой, брат... М., 2014.

2. *Борисоник Е.В., Любов Е.Б.* Клинико-психологические последствия суицида для семьи жертвы // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 3. С. 25—41. DOI: 10.17759/cpp.20162403003.

3. *Гроллман Э.* Суицид: превенция, интервенция, постренция // Суицидология: прошлое и настоящее / Под ред. А.Н. Моховикова. М., 2001. С. 270—352.

4. Комплексный план действий в области психического здоровья на 2013—2020 гг. Женева, 2013.

5. *Лукас К., Сейден Г.* Молчаливое горе: Жизнь в тени самоубийства: Пер. с англ. М., 2000.

6. *Любов Е.Б.* СМИ и подражательное суицидальное поведение. Ч. II. Предупреждение самоубийств: ресурсы профессионалов СМИ // Суицидология. 2012. № 4. С. 10—22.

7. *Роджерс К.* Клиентоцентрированная терапия: Пер. с англ. М.,1997.

8. *Симонова А.Ю.* Влияние специфических онлайн-сообществ на суицидальное поведение среди подростков и молодежи: Курс. работа. М., 2012.

9. *Beautrais A.L.* Suicide postvention: support for families, friends and significant others after a suicide: a literature review and synthesis of evidence. New Zealand, 2004. 54 p.

10. *Begley M., Quayle E.* The lived experience of adults bereaved by suicide // Crisis. 2007. Vol. 28 (1). P. 26—34.

11. *Farberow N.L.* After Suicide.Survivors of Suicide. Information Guide for individuals and families who have lost someone to suicide // AFSP, 2004.

12. *Feigelman W.* The Stigma of Suicide and How It Affects Survivors' Healing // Postvention newsletter. 2008. Vol. 5. № 2. P. 1—7.

13. *Grollman E.A.* Suicide Prevention, Intervention, Postvention. Edition: Second Ed. Binding: Paperback Publisher: Beacon Hill Press, 1988.

14. *Jordan J.R.* Is Suicide Bereavement Different? // Suicide Life Threat Behav. 2001. Vol. 31(1). Pp. 91—103.

15. *Pfeffer C.* Survivors. Summary for AFSP's Lifesavers newsletter. Survivors of Suicide. Information Guide for individuals and families who have lost someone to suicide // AFSP, 2004.

16. *Pompili M., Shrivastava A., Serafini G.* Bereavement after the suicide of a significant other // Ind. J. Psychiatry. 2013. Vol. 55 (3). P. 256—263. DOI:10.4103/0019—5545.117145.

17. Preventing suicide: a global imperative. Geneva, 2014.

18. United Nations, 1996. Prevention of suicide: guidelines for the formulation and implementation of national strategies. New York (NY), 1996.

19. *Vessier-Batchen M., Douglas D.* Coping and complicated grief in survivors of homicide and suicide decedents. J. Forensic Nurs. 2006. Vol. 2(1). P. 25—32. DOI: 10.1111/j.1939—3938.2006.tb00050.x

20. *Wasserman D., Rihmer Z., Rujescu D. et al.* The European Psychiatric Association (EPA) guidance on suicide treatment and prevention // Eur. Psychiatry. 2012. Vol. 27. P. 129—141.

21. *Young I.T., Iglewicz A., Glorioso D.* Suicide bereavement and complicated grief // Dialogues Clin. Neurosci. 2012. Vol. 14 (2). P. 177—186.

22. Survivors of Suicide web site. URL: http://www.survivorsofsuicide.com/help_heal.shtml (10.11.2017).

SURVIVORS OF SUICIDE — WHO ARE THEY AND HOW TO HELP THEM?

The study was supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR) as part of research project number 17-06-00814a.

Olga I. Efimova
The Federal State Budgetary Research Institution «Centre for the Protection of the Rights and Interests of Children», Moscow, Russian Federation
efimovao@mail.ru

Anjelika V. Khydyrova
The Federal State Budgetary Research Institution «Centre for the Protection of the Rights and Interests of Children», Moscow, Russian Federation
akhydyrova@gmail.com

Abstract
The article examines the scientific and applied aspects of the organization of care for survivors of suicide. One of the important tasks, which should be addressed by the state in the prevention of suicide risk, is to provide support to people who have lost loved ones as a result of suicide. The article analyzes both foreign and domestic sources, which describe typical reactions of people who have survived the loss of loved ones as a result of suicide, as well as various methods and technologies of psychological assistance to survivors of suicide, which contribute to the restoration of a normal emotional and psychological state after the death of a loved one. Particular attention is paid to the experience of the organization of the Survivors of Suicide Support Groups, in which participants can receive support throughout the rehabilitation period. The authors draw parallels between the main ideas of K. Rogers on group therapy (the group as a catalyst for disclosing individual resources, the healing effect of the group atmosphere) and the practice of organizing Survivors of Suicide Support Groups. The article analyzes in detail the factors that aggravate or alleviate the fate of survivors of suicide; these factors are manifested at the individual, microsocial, and macrosocial levels.

Keywords: prevention of suicidal behavior, postvention, Survivors of Suicide, stigma, self-stigmatization, Survivors of Suicide Support Groups.

References
1. Alaverdova L. My brother, brother... Moscow, 2014. (In Russ.)
2. Borisovich E.V., Lyubov E.B. Clinical and psych*ological consequences of suicide for the victim's family.* Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. 2016. Vol. 24. No. 3. Pp. 25—41. doi: 10.17759 / cpp.20162403003. (In Russ.)
3. Grollman E. Suicide: prevention, intervention, pozstiytsia. Suicidology: the past and the present. Ed. A.N. Mokhovikov. Moscow, 2001. Pp. 270—352. (In Russ.)
4. Comprehensive Mental Health Action Plan for 2013—2020. Geneva: World Health Organization; 2013. (In Russ.)
5. Lucas K., Seiden G. The silent grief: Life in the shadow of suicide: Per. with English. Moscow, 2000. (In Russ.)
6. Lyubov E.B. Media and imitative suicidal behavior. Part II. Prevention of suicide: the resources of media professionals. *Suitsidologiya.* 2012. No. 4. Pp. 10—22. (In Russ.)
7. Rogers K. Client-centered therapy. Transl. from the English.Moscow, 1997. (In Russ.)
8. Simonova A.Y. The impact of specific online communities on suicidal behavior among adolescents and youth: course. Moscow, 2012. (In Russ.)
9. Beautrais A.L. Suicide postvention: support for families, friends and significant others after a suicide: a literature review and synthesis of evidence. New Zealand: Ministry of Youth Affairs, 2004. 54 p.
10. Begley M., Quayle E. The lived experience of adults bereaved by suicide. Crisis. 2007. Vol. 28 (1). Pp. 26—34.

11. Farberow Norman L. After Suicide. Survivors of Suicide. Information Guide for individuals and families who have lost someone to suicide. AFSP, 2004.

12. Feigelman W. The Stigma of Suicide and How It Affects Survivors' Healing // Postvention newsletter. 2008. Vol. 5. № 2. Pp. 1—7.

13. Grollman Earl A. Suicide Prevention, Intervention, Postvention.Edition: Second Edition Binding: Paperback Publisher: Beacon Hill Press, 1988.

14. Jordan J.R. Is Suicide Bereavement Different? Suicide Life Threat Behav. 2001. Vol. 31(1). Pp. 91—103.

15. Pfeffer C. «Survivors. Summary for AFSP's Lifesavers newsletter». Survivors of Suicide. Information Guide for individuals and families who have lost someone to suicide. AFSP, 2004.

16. Pompili M., Shrivastava A., Serafini G. Bereavement after the suicide of a significant other // Ind. J. Psychiatry. 2013. Vol. 55 (3). Pp. 256—263. doi:10.4103/0019—5545.117145.

17. Preventing suicide: a global imperative. Geneva, 2014

18. United Nations, 1996. Prevention of suicide: guidelines for the formulation and implementation of national strategies. New York (NY): United Nations; 1996

19. Vessier-Batchen M.., Douglas D. Coping and complicated grief in survivors of homicide and suicide decedents. J. Forensic Nurs. 2006. Vol. 2(1). p. 25—32. doi: 10.1111/j.1939—3938.2006.tb00050.x

20. Wasserman D., Rihmer Z., Rujescu D. et al. The European Psychiatric Association (EPA) guidance on suicide treatment and prevention. Eur Psychiatry, 2012. Vol. 27. Pp. 129—141.

21. Young I.T., Iglewicz A., Glorioso D. Suicide bereavement and complicated grief //Dialogues ClinNeurosci. 2012. Vol. 14 (2). Pp. 177—186.

22. Survivors of Suicide web site. URL: http://www.survivorsofsuicide.com/help_heal.shtml (10.11.2017).

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ, В РАМКАХ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ЛАГЕРНОЙ СМЕНЫ

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ в рамках реализации проекта № 16-06-00751/17.

Статья посвящена проблемам социализации подростков, находящихся в трудных жизненных ситуациях. Процесс социализации — это процесс выхода из создавшейся трудной жизненной ситуации, усвоения подростком новых образцов поведения, формирования его психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний и навыков, позволяющих подростку успешно функционировать в обществе. Особое внимание уделено организации процесса социализации подростков, воспитывающихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях, в условиях специализированной лагерной смены. Статья подготовлена на основе данных исследования в рамках реализации проекта РФФИ, в ходе которого нами проведен анализ современных отечественных и зарубежных технологий социализации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации; изучены ресурсы организованного отдыха и оздоровления в социализации подростков; обоснованы современные методы и технологии работы с ними в условиях детского оздоровительного лагеря; разработаны модели социализации подростков в условиях организованного отдыха и оздоровления, в том числе воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений. Показана специфика работы с этой категорией подростков с учетом социально-психологического портрета воспитанников СУВУ; определены требования к ресурсному обеспечению специализированного лагеря, прежде всего к кадровому составу; указаны особенности содержания деятельности специализированной лагерной смены с учетом специфики контингента воспитанников СУВУ, а также ожидаемые результаты реализации модели социализации воспитанников СУВУ в рамках специализированной лагерной смены и др.

А.Н. Бубнова
научный сотрудник ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», г. Москва, Россия
berezinaa@yandex.ru

Ключевые слова:
подростки, трудная жизненная ситуация, социализация, специальные учебно-воспитательные учреждения для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением, педагогические кадры, образовательная среда.

Масштабы и острота существующих проблем в подростковой среде, возникающие новые вызовы, интересы будущего страны и ее безопасности настоятельно требуют от государства и гражданского общества улучшения положения несовершеннолетних, создания условий для формирования достойной жизненной перспективы для каждого подростка, его образования, социализации, самореализации в социально позитивных видах деятельности. С каждым годом увеличивается число неблагополучных семей, что приводит к ухудшению положения детей в данных семьях, поскольку именно они являются наиболее уязвимой группой. Об этом свидетельствуют статистические данные, представленные в ежегодных государственных докладах. Детское неблагополучие в Российской Федерации, определяемое как доля детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в общем количестве детей и подростков составляет около 8% [3]. Неблагоприятные условия семейного воспитания, дефицит позитивного воздействия, низкий уровень ответственности родителей за воспитание своих детей, отсутствие должного внимания и любви к ним, нацеленность родителей, прежде всего, на увеличение достатка порождают в подростках, живущих в таких семьях, ощущение одиночества, ненужности, неполноценности, что побуждает их искать другие способы самоутверждения, тот круг общения, в том числе асоциальный, где, как им кажется, их смогут понять и принять такими, какие они есть.

Значимым фактором склонности несовершеннолетних подростков к совершению противоправных действий является нарушение в формировании ценностно-смысловой сферы, что приводит к различным видам отклоняющегося поведения. По данным Генпрокуратуры Российской Федерации, преступность среди несовершеннолетних увеличилась на 3,8% [8]. Каждое двадцать четвертое расследованное в России преступление, по данным МВД России за первое полугодие 2016 г., совершено несовершеннолетними или при их соучастии [6].

В организации помощи подросткам, находящимся в трудной жизненной ситуации, большую роль играет их реабилитация и социализация. В рамках государственной системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних функционируют специальные учебно-воспитательные учреждения для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением (далее — СУВУ), которые рассматриваются как промежуточный этап в системе реабилитации и социальной адаптации несовершеннолетних, совершивших правонарушения и антиобщественные действия.

Процесс социализации рассматривается нами как процесс выхода из создавшейся трудной жизненной ситуации, путь усвоения ребенком новых образцов поведения, благоприятствующих его жизнедеятельности, процесс формирования его психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в обществе [7]. Особым воспитательным потенциалом для личностного развития таких подростков обладает система каникулярного отдыха и оздоровления, в частности, специализированные смены для воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений, способствующие социализации, реабилитации и полноценной интеграции их в общество за счет создания определенной воспитывающей среды. В рамках исследования нами проведен анализ современных отечественных и зарубежных технологий социализации таких подростков; изучены ресурсы организованного отдыха и оздоровления в социализации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации; обоснованы современные технологии деятельности с такими подростками в условиях детского оздоровительного лагеря; разработаны модели социализации подростков в условиях организованного отдыха. По данным исследования более 80% респондентов из числа педагогов к наиболее значимым для социализации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, из макроресурсов организаций детского отдыха

и оздоровления относят социально-психологические ресурсы (воспитывающая среда, позволяющая гармонизировать отношения подростков со своим ближайшим окружением) и время проведения лагерных смен (76,4%). Причем большинство из них считают необходимым использовать для социализации подростков возможности не только каникулярного периода, но и круглогодичных (стационарных) лагерей и центров. Из микроресурсов, например, информационно-технологических ресурсов педагоги отметили необходимость использования современных технологий (82,4%). При определении наиболее значимых педагогов и специалистов организаций детского отдыха и оздоровления из перечня кадровых ресурсов мнения респондентов совпали — самыми значимыми специалистами названы вожатые и педагоги, в том числе педагоги дополнительного образования. Более 90% респондентов отметили важность в равной степени личностных ресурсов как педагогического состава, так и подростков, отдыхающих в лагере. Интересен тот факт, что респонденты из числа подростков из перечня материально-технических и финансовых ресурсов (комфортное проживание, качественное и сбалансированное питание, наличие возможностей для творческого и интеллектуального развития, наличие современного оборудования и техники и т.д.) отдали предпочтение наличию возможностей для полноценного отдыха и оздоровления (88,2%), организации дополнительного образования и досуга (кружки, секции и т.д. — 70,65%) [1, с. 69—70]. Исследование показало, что максимальное использование имеющихся в лагере макро- и микроресурсов позволяет подросткам за короткий срок освоить новые виды деятельности и приобрести дополнительные компетенции. Все эти аспекты способствуют не только оздоровлению, но и успешной социализации подростков, их воспитанию, творческому развитию, самореализации, гармонизации личности.

В рамках исследования нами была разработана модель социализации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, в рамках специализированного лагеря на базе специального учебно-воспитательного учреждения (далее — Модель). Модель предполагает точечную адресную направленность на решение конкретных проблем подростков с учетом специфики контингента. Одним из приоритетных направлений деятельности является социально-педагогическая работа с подростками, профилактика их правонарушений и асоциального образа жизни. Порядок содержания, обучения и воспитания таких подростков в специализированном лагере устанавливается с учетом их индивидуальности, возраста, пола, психического и физического состояния. Он должен обеспечивать создание условий для психокоррекционной работы на основе индивидуальной социально-психологической диагностики, организацию оптимального распорядка дня. Реализация Модели — форма целенаправленного воздействия на несовершеннолетнего подростка в целях развития его социализации, общественной и творческой активности, адаптации в коллективе, профессиональной ориентации.

Модель разработана в целях организации процесса социализации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, в рамках специализированного лагеря на базе специального учебно-воспитательного учреждения, для решения следующих основных задач:

- оказание психолого-педагогической помощи несовершеннолетним подросткам, находящимся в сложной жизненной ситуации;
- обеспечение системы восстановления физического, психологического и социального здоровья подростков;
- установление доверительных отношений между педагогами и специалистами СУВУ, подопечными подростками, их родителями (законными представителями);
- вовлечение подростков в подготовку и проведение социально-культурных, информационно-просветительских и спортивных мероприятий, сферу дополнительного образования по интересам и др.

При подготовке к организации и проведению специализированной смены необходимо учитывать:

1. Социально-психологический портрет воспитанников СУВУ. Знание социально-психологических особенностей воспитанников помогает специалисту (педагогу, психологу, воспитателю) понять причины их проблем, оптимально выстроить процесс воспитательной и реабилитационной работы, выбрать наиболее эффективные методы и технологии по преодолению негативных последствий. Сегодня сеть СУВУ включает 68 образовательных организаций, расположенных в 48 субъектах Российской Федерации, в которых содержится более 5 тыс. несовершеннолетних. Самым распространенным видом общественно опасного деяния, за совершение которого несовершеннолетние помещаются в СУВУ, является кража (в 2015 г. — 72,3% из общего числа детей и подростков, обучающихся в СУВУ ЗТ). В последние годы наблюдается тенденция увеличения среди несовершеннолетних, определяемых в СУВУ, числа детей и подростков с отклонениями в психическом развитии, в том числе с задержкой психического развития, умственной отсталостью, склонностям к суицидам, несовершеннолетних с проблемами зависимости от алкоголя, наркотических средств и одурманивающих веществ. Из общего числа воспитанников СУВУ употребление психоактивных веществ отмечается у 18,2% [2].

Следствием переизбытка у подростков имеющегося отрицательного опыта, обусловленного длительным пребыванием в неполноценной, социально опасной ситуации, является то, что у них, как правило, нарушены коммуникативные связи, нет четкого понимания своего будущего, важности получения образования; им сложно ставить перспективные цели; понимать требования, которые предъявляет к ним современное общество, и следовать им. Неуверенность в завтрашнем дне и своих силах, заниженная самооценка, отсутствие социального опыта и навыков в преодолении трудностей, возникающих в жизни, способствуют проявлению у подростков деструктивных форм поведения, ориентированных на выживание, не позволяют им без посторонней помощи взрослых выйти из создавшейся трудной жизненной ситуации.

Для оказания реальной помощи и поддержки такому подростку очень важно, чтобы педагог захотел и смог понять, что стоит за столь негативистским поведением воспитанника. Исследования показывают, что это может быть способ самоутверждения, защита от беспомощности, тревоги, потеря самоуважения, стереотипы поведения, ориентация на «лидеров», устойчивый комплекс ценностных норм [4, 7].

Среди специфических проблем, подлежащих коррекции, следует назвать такие, как неадекватность самооценки, неадекватные реакции, формы поведения, взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, тревожность, повышенная эмоциональная напряженность, агрессия, враждебность к окружающим, неуверенность в возможностях своего личностного роста, пассивность, безынициативность, конформизм, фобические реакции, нарушение адаптации ребенка к существующим условиям и др. [7]. В методологии работы с подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации, важно руководствоваться возрастно-психологическим подходом: своевременной диагностикой сформированности психологических структур, характерных для каждого возрастного этапа развития, построением коррекционных программ с учетом полученных данных.

2. Особые требования к квалификации кадров. Для работы с воспитанниками в рамках специализированной смены требуются квалифицированные кадры специалистов, имеющих опыт подобной работы (педагоги, психологи, воспитатели, медицинские работники, работники режимной службы), прошедшие соответствующую переподготовку по данному профилю. Они должны обладать высоким уровнем психолого-педагогических знаний, коммуникативными качествами, позволяющими находить контакт с воспитанниками, а также навыками адаптации имеющихся методов и технологий к индивидуальным особенностям воспитанников. Одна из основных от-

личительных черт настоящего педагога — желание понимать и принимать подростка таким, каков он есть, знать и учитывать в осуществлении педагогического процесса возрастные и индивидуальные особенности подростка, опираться в процессе социализации личности на положительные черты характера, поддерживать и поощрять его пусть даже самые незначительные успехи в какой-либо деятельности. Качественный состав педагогических кадров только выиграет, если к отбору специалистов привлекать психолого-педагогическую службу с целью проведения личностно-профессиональной диагностики и индивидуального консультирования педагогов.

Реализация субъект-субъектных отношений взрослых и детей (подростков) на основе совместного интереса и деятельности — одна из важнейших проблем педагогической психологии, поскольку педагог играет огромную роль в формировании личности подростка. Предпосылкой любой деятельности, по утверждению А.Н. Леонтьева, является та или иная потребность. Вместе с тем она становится способной побуждать деятельность лишь тогда, когда «встречается» с предметом деятельности, который может ее удовлетворить, т.е. опредмечивается в нем. В этом случае предмет деятельности становится ее мотивом — тем, что побуждает ее [5, с. 190]. Таким образом, основным, смыслообразующим мотивом процесса социализации являются изменения в личности подростка, находящегося в трудной жизненной ситуации, с которым работает педагог.

3. Особенности содержания деятельности специализированной лагерной смены с учетом специфики контингента воспитанников СУВУ.

Воспитывающий характер педагогического режима в условиях организованного отдыха и оздоровления подростков заключается в целесообразно продуманной организации их жизнедеятельности в рамках специализированной смены, направленной на развитие социально полезных интересов и потенциальных возможностей личности; доброжелательное отношение к каждому воспитаннику должно сочетаться с высокой требовательностью и дисциплиной по принципу «строгий, но справедливый!». При этом, наряду с убеждением и мерами поощрения воспитанников, одновременно могут применяться и меры принуждения, например, соблюдения утвержденного распорядка дня, а также меры взыскания с целью пресечения аморальных поступков.

Выстраивание психолого-педагогической работы с воспитанниками на основе представлений о нормативном содержании проведения мероприятий, направленных на формирование законопослушного поведения, ценностных ориентаций и нравственных представлений у подростков, профилактику дальнейших правонарушений среди несовершеннолетних с учетом индивидуально-психологических особенностей делинквентных подростков.

В процессе социализации подростков необходимо особо выделить деятельность по поддержке процесса саморазвития (создание благоприятного для развития личности образа и стиля жизни; развитие познавательной и созидательной мотивации, включая формирование устойчивой установки на труд), поскольку для подростка очень важно чувствовать свою нужность и значимость.

При организации различных мероприятий в рамках специализированной смены важно помнить о том, что наибольший эффект достигается непосредственным общением с окружающими (в совместной социально значимой деятельности, досуге, спорте, творчестве и т.д.), в ходе которого подросток переносит знания о других на собственную личность. Такая «проба сил» как мощный фактор социализации, проявления социальной активности несовершеннолетних подростков позволяет им нарабатывать опыт межличностных отношений, выстраивать взаимодействие между ними и педагогами, другими взрослыми людьми, во многом моделирует жизненные ситуации.

Большими возможностями в процессе реабилитации и социализации личности подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, в ус-

ловиях организованного отдыха и оздоровления располагает сфера дополнительного образования. Для достижения определенных успехов в этом направлении деятельности необходимо стимулирование участия воспитанников в занятиях различных творческих объединений по интересам, спортивных клубов и секций, факультативов; оказание своевременной помощи воспитанникам в самопознании, развитии их поисковой активности, профессиональном самоопределении.

В период проведения специализированной лагерной смены для воспитанников СУВУ следует максимально заполнять все свободное время подростков общественно полезной деятельностью и активным досугом (спортивно-оздоровительные мероприятия, волонтерская деятельность, экскурсии, туристические походы, театрализованные представления, конкурсы, КВН и т.д.), так как они вызывают у воспитанников всплеск позитивных эмоций, что способствует уменьшению агрессивности, улучшению отношений внутри коллектива подростков.

С целью преодоления негативных тенденций в развитии личности подростков данная Модель предполагает целенаправленное использование в работе следующих форм и методов работы:

- максимальное насыщение подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, полезной информацией, предполагающей постепенную замену ложных ценностей на общепринятые, что будет способствовать постепенному изменению его сознания;
- вовлечение подростков в социально и личностно значимую деятельность с целью приобретения положительного социального опыта жизнедеятельности;
- опора на сильные стороны характера и положительные моменты в поведении подростка;
- создание «ситуации успеха» (по Л.С. Выготскому), дружеская помощь и поддержка, основанная на доверии, — на начальном этапе очень важно помочь подростку раскрыть в себе позитивные ресурсы, выявить интересы и потенциальные творческие возможности, направив их в нужное русло дальнейшего развития;
- обучение навыкам самоконтроля и самовоспитания.

Основными критериями социализации являются:

- изменение социального статуса подростка, находящегося в трудной жизненной ситуации, в коллективе сверстников, образовательном учреждении;
- уровень самооценки подростка;
- изменение направленности личности подростка.

Ожидаемыми результатами реализации данной Модели может быть:

- повышение уровня психосоциальной компетентности воспитанников СУВУ, обеспечивающей возможность эффективно включаться в жизнь социума, в том числе умение эффективно выполнять различные социальные роли, участвовать в различной социальной деятельности, бесконфликтно взаимодействовать со своими сверстниками и взрослыми;
- положительная динамика социально-психологической обстановки в коллективе специализированной лагерной смены;
- повышение уровня доверия подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, по отношению к персоналу лагеря;
- снижение уровня конфликтности, напряженности и тревожности в среде несовершеннолетних подростков;
- исключение случаев нарушения законности и унижения человеческого достоинства воспитанников СУВУ;
- формирование у подростков уважительного отношения к труду, потребности в социально значимой деятельности, повышение самооценки.

К качественным показателям можно также отнести знания, умения и навыки, сформированные в ходе реализации Модели, эмоциональное состояние участников специализированной лагерной смены, готовность к активной позитивной социальной жизни.

Таким образом, можно сделать вывод, что организованный отдых и оз-

доровление подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, в том числе на базе СУВУ открывает широкие возможности для реабилитации и социализации несовершеннолетних:

- макро- и микроресурсы (прежде всего времени, социально-психологические, социально-культурные, информационно-технологические) для индивидуальной работы с каждым подростком;
- изменение среды способствует преодолению привычных стереотипов в отношениях, коррекции поведения подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, снижению мотивации к самовольным уходам и побегам;
- расширение спектра современных методов и технологий, используемых для решения задач реабилитации, оздоровления и социализации воспитанников СУВУ;
- возможность для более полной самореализации личности, достижении успеха в разных сферах деятельности, повышение самооценки;
- в условиях специализированной лагерной смены создаются благоприятные условия для реализации субъект-субъектных отношений взрослых и подростков на основе совместного интереса и деятельности, проявлению открытости и доверия, взаимодействия и сотрудничества;
- большие возможности для реализации коллективных, в том числе групповых форм взаимодействия.

Реализация Модели призвана способствовать:

- восстановлению психологического и социального статуса воспитанников СУВУ;
- повышению самооценки подростков, снижению агрессивности;
- выработке навыков бесконфликтного общения, умения вступать в контакт и дружеские отношения со сверстниками и взрослыми;
- социальной адаптации подростков;
- получению навыков и знаний правовой направленности;
- приобретению навыков работы в команде, развитию чувства коллективизма;
- раскрытию творческого потенциала подростков в период проведения специализированной лагерной смены на базе СУВУ;
- общему оздоровлению и физическому развитию воспитанников, обеспечению активного двигательного режима, соответствующего физиологическим потребностям организма подростка;
- формированию мотивации на здоровый и безопасный образ жизни;
- созданию условий для раскрытия индивидуальных особенностей личности и саморазвития;
- формированию трудовых навыков, положительного отношения к трудовой деятельности.

Таким образом, исследование показало, что при наличии и правильном использовании ресурсов организаций детского отдыха и оздоровления можно добиться существенных результатов в социализации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, в том числе на базе СУВУ.

Список литературы

1. *Березина В.А., Бубнова А.Н.* Социализация подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, в организациях отдыха и оздоровления (результаты исследования) // Воспитание школьников. 2017. № 3. С. 67—73.

2. Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации за 2015 год, Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71183090/.

3. Дети в трудной жизненной ситуации: проблемы социальной реабилитации // Доклад Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2015 г. URL: http://kcsonfortuna.ru/tinybrowser/files/poleznaya-inf/deti/5.-deti-v-trudnoy-zhiznennoy-situacii-problemy-social-noy-reabilitacii_2015.pdf.

4. *Идобаева О.А.* Методические рекомендации по повышению эффективности деятельности по реабилитации и ресоциализации несовершеннолетних

в специальных учебно-воспитательных учреждениях открытого и закрытого типа. Москва, 2015 г. URL: http://fcprc.ru/assets/files/teaching_materials/ Методические рекомендации по реабилитации несовершеннолетних — Идобаева О.А..pdf.

5. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

6. МВД: несовершеннолетние замешаны в 4% совершаемых в России преступлений // РИА «Новости». URL: https://ria.ru/society/ 20161010/1478870802.html.

7. Реабилитация и социализация воспитанников специальных учебно-воспитательных учреждений открытого и закрытого типа: Метод. пос. / Аксенов А.М., Барышева А.Н. (Бубнова А.Н.), Зайцева Н.В., Калинина З.Н., Мысина Г. А., Пестовская И.В., Пискунов А.А., Райфшнайдер Т.Ю., Синягина Н.Ю., Шайденко Н.А.; Под общ. ред. Синягиной Н.Ю., Зайцевой Н.В. М., 2008.

8. Состояние преступности в России за январь — декабрь 2015 года // Генеральная прокуратура Российской Федерации. Главное организационно-аналитическое управление правовой статистики. Москва, 2015 г. URL: https://genproc.gov.ru/ upload/iblock/d07/0112_2015.pdf.

FEATURES OF THE SOCIALIZATION OF TEENAGERS IN A DIFFICULT LIFE SITUATION WITHIN THE SPECIALIZED CAMP SESSION

The work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 16-06-00751/17

Alexandra N. Bubnova
The Federal State Budgetary Research Institution «Centre for the Protection of the Rights and Interests of Children», Moscow, Russian Federation
berezinaa@yandex.ru

Abstract
The article is devoted to problems of socialization of adolescents in difficult life situations. The process of socialization is the process of exiting from a difficult situation, the assimilation of a teenager to new patterns of behavior, and the formation of his or her attitudes, social norms, values, knowledge, and skills, allowing the teenager to operate successfully in society. Special attention is paid to the organization of the socialization process of adolescents living in special educational institutions, such as a specialized camp session. The article is prepared on the basis of studies in the framework of the RFBR project, in which we performed an analysis of modern domestic and foreign technologies for the socialization of adolescents in difficult life situations; explored resources of organized rest and recreation in the socialization of adolescents; substantiated modern methods and technologies for working with them in the conditions of the camp; and developed a model of the socialization of teenagers in conditions of organized rest and recreation, including pupils of special educational institutions. The specifics of the work with this category of adolescents with regard to the socio-psychological portrait of the pupils at SUVA determined the requirements of the resources for specialized camps, particularly for personnel, and state the features of the content of the specialized activities of the camp, taking into account the specifics of the contingent of pupils at SUVA, as well as the expected results of the implementation of models of socialization of pupils at SUVA in the specialized camp session.

Keywords: adolescents, difficult situations, socialization, special education institutions for students with deviant (socially dangerous) behavior, educational personnel, educational environment.

References
1. Berezina V.A., Bubnova A.N. Socialization of adolescents who are in a difficult life situation, in organizations of rest and recovery (the results of research). *Vospitaniye shkol'nikov.* 2017. No. 3. Pp. 67–73. (In Russ.)

2. State report on the situation of children and families with children in the Russian Federation for 2015, the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation. URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/ doc / 71183090 / (In Russ.)

3. Children in difficult life situation: problems of social rehabilitation. Report of the Foundation for Support of Children in Difficult Life Situation, 2015 URL: http://kcson-fortuna.ru/tinybrowser/files/poleznaya-inf/deti/5.-deti-v-trudnoy-zhiznennoy-situacii-problemy-socialnoy-reabilitacii_2015.pdf (In Russ.)

4. Idobaeva O.A. Methodological recommendations for increasing the effectiveness of activities for the rehabilitation and resocialization of minors in special educational and up-to-date institutions of the open and closed type. Moscow, 2015. URL: http://fcprc.ru/assets/files/teaching_materials/ Methodical recommendations for the rehabilitation of minors — Idobaeva OA.pdf (In Russ.)

5. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality. M.: Politizdat, 1975. (In Russ.)

6. MIA: minors involved in 4% of crimes committed in Russia. RIA Novosti. URL: https://ria.ru/society/ 20161010 / 1478870802.html (In Russ.)

7. Rehabilitation and socialization of pupils of special educational institutions of open and closed type. Methodical manual. Aksenov A.M., Barysheva A.N. (Bubnova A.N.), Zaitseva N.V., Kalinina Z.N., Mysina G.A., Pestovskaya I.V., Piskunov A.A., Reifshnaider T.Y., Sinyagina N.Y., Shaydenko N.A. Ed. Sinyagina N.Y., Zaitseva N.V. Moscow, 2008. (In Russ.)

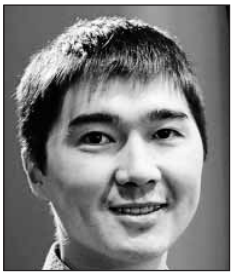
8. The state of crime in Russia in January-December 2015. General Prosecutor's Office of the Russian Federation. The main organizational and analytical department of legal statistics. Moscow, 2015.0 URL: https://genproc.gov.ru/ upload / iblock / d07 / 0112_2015.pdf (In Russ.)

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ МАГИСТРА ПО ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ

В статье показана важность формирования концептуальной модели магистра, способного работать в условиях глобальных вызовов: молодежная безработица, слабая вовлеченность молодежи в общественные процессы, отсутствие возможностей для развития и самореализации и в том числе предпринимательской активности. Авторами проведен анализ компетенций, предусмотренных в магистерских программах европейских и российских вузов. Предложено определение модели магистра. На основании изучения мнения работодателей, выпускников, преподавателей и студентов, а также проекта ФГОС 3++ высшего образования по направлению подготовки 39.04.03 — «Организация работы с молодежью», разработана концептуальная модель магистра, которая включает 9 качеств личности, 10 универсальных компетенций, 10 общепрофессиональных компетенций и 11 профессиональных компетенций. Показано, что реализация модели потребует необходимость разработки новых инновационных подходов по работе с молодежью в условиях глобальных вызовов.

А.В. Пономарев
доктор педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург, Россия
a.v.ponomarev@urfu.ru

Г.Г. Николаев
кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина», генеральный директор ООО «Профессиональный проект», г. Москва, Россия
ggnikolaev@mail.ru



Э.Т. Темиров
студент 2-го курса, магистратура, ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург, Россия
e.t.temirov@gmail.com

Ключевые слова:
молодежь, глобальные вызовы, организация работы с молодежью, компетенции, концептуальная модель магистра.

А.В. Пономарев, Г.Г. Николаев, Э.Т. Темиров

Концептуальная модель магистра по организации работы с молодежью

На сегодняшний день в современном мире происходят фундаментальные перемены в условиях существования человеческой цивилизации, которые приводят к ее качественно новому состоянию. В массовое сознание широко вошла такая категория, как вызов-освоение принципиально новых условий своего существования, развитие способности к инициативе и самореализации. Глобальные проблемы молодежи, реальные процессы и формы глобализаций имеют молодежное измерение. Именно молодежь страдает от экономического и социального кризиса и гибнет в огне военных конфликтов. Молодежь в первую очередь должна освоить новую планетарную этику, новую систему ценностей и научиться жить на их основе. Вызовы, стоящие перед молодежью, являются глобальными и были закреплены в резолюции ООН [9]. Уровень безработицы среди молодежи в мире растет, по оценкам Мирового банка в 2015 г. составил 12,9%, в 2016 г. достиг 13,6% и по прогнозам не уменьшится в 2017 г. [1]. Распространенная причина пассивного отношения молодежи к общественным процессам — это отсутствие веры в значение своего участия. Данный феномен опирается на стереотипы, общественное мнение и личностные моральные качества молодого человека, такие, как неуверенность, неактивная жизненная позиция. Отсутствие возможностей, по мнению специалистов ООН [12], для развития и самореализации, в том числе предпринимательской деятельности среди молодежи, обусловлены в первую очередь современными этапами социализации молодых людей, отсутствию навыков, уверенности в себе, лидерских качеств, а также способностей в организации команды. Одной из главных задач для подготовки молодежи к деятельности в условиях глобальных вызовов является подготовка профессиональных кадров. Мы полагаем, что разработка и формирование концептуальной модели магистра по работе с молодежью в условиях глобальных вызовов будет одним из шагов в решении вопросов подготовки кадров для работы с молодежью.

Под моделью магистра авторы статьи понимают описание желаемого образа универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций и качеств личности выпускника вуза, обусловливающих способность и готовность к инновационно-преобразующей профессиональной деятельности в сфере работы с молодежью на основе максимально полной реализации своего личностного потенциала.

Исследовательский дизайн разработки модели магистра был определен с учетом рекомендаций исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, подходов, используемых зарубежными специалистами, прежде всего Л. и С. Спенсарами [7], а также подходов к разработке моделей выпускников кафедры «организация работы с молодежью» Уральского федерального университета (далее — ОРМ УрФУ).

Исследовательский дизайн при разработке концептуальной модели магистра состоял из следующих этапов:

1. Анализ компетенций выпускников магистерских программ по работе с молодежью в зарубежных и российских вузах.
2. Анализ валидности компетенции и качеств личности группой экспертов.
3. Разработка социологической анкеты для студентов, профессорско-преподавательского состава, выпускников и работодателей.
4. Проведение исследования и анализ его результатов.
5. Выявление качеств личности, универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций для включения в модель магистра.
6. Построение концептуальной модели магистра.

Анализ магистерских программ ряда зарубежных университетов показал, что программы предусматривают формирование различных компетенций необходимых в работе с молодежью.

Так, например, в Университете Cardiff University (UK) School of Social Sciences, программа «MSc in Childhood and Youth», выпускник-магистр данного

вуза должен обладать следующими качествами личности и компетенциями:

■ способностью к критической оценке влияния современных социальных структур, институтов, СМИ, политики и практики на повседневную жизнь молодежи (с теоретической, методологической и предметной точки зрения);

■ способностью проводить исследования проблем молодежи, работать в области молодежной политики и оказывать воздействие на принятие решений в частном, государственном и общественном секторах на национальном и международном уровнях;

■ готовностью к продолжению обучения в различных профессиональных областях, включающих в себя работу с молодежью, как образование, здравоохранение и социальная помощь, семейная политика, собственно работа с молодежью, правосудие, международное развитие и благотворительная деятельность.

В Университете London Metropolitan University Faculty of Social Sciences and Humanities, программа «Youth Studies — BSc (Hons)», магистерская программа предусматривает формирование компетенций:

■ способность работать с молодежью, способность к практике молодежной работы (посредством исследования феномена молодежной культуры, обрести понимание проблем молодежи в социальном, культурном и политическом контекстах, изучая местные, национальные и глобальные проблемы и события, влияющие на жизнь молодежи и формирующие ее жизненный опыт);

■ владение практическими и передаваемыми навыками, необходимыми для трудоустройства, дальнейшего образования и проведения научных исследований;

■ компьютерные навыки;

■ видеопроизводство и мультимедийное творчество.

В Университете University of Groningen (NETHERLANDS) Faculty of Behavioral and Social Sciences, программа подготовки магистров «International Master's track 'Youth 0—21, Society & Policy'», предусматривает в том числе формирование следующих компетенций:

■ способность к разработке, проведению и оценке молодежной политики и мер молодежной политики с использованием междисциплинарных знаний и международного опыта;

■ способность к рефлексивной, критической оценке различных форм молодежной политики, практики и инноваций;

■ знания современных исследований в области проблем молодежи, политики и практики, их взаимосвязи и возможности взаимоулучшения.

В Университете University of Malta Faculty for Social Wellbeing Department of Youth and Community Studies «Master of Arts in Youth Justice» у выпускника должны быть сформированы следующие компетенции:

■ способность к пониманию причин молодежной преступности и способов ее превенции, критическому применению приобретенных знаний в данной области исследований в местном, европейском и глобальном контекстах;

■ способность к выявлению, разработке, оценке и различению различных подходов к правосудию по делам несовершеннолетних и молодежи, и моделей наилучшей практики со сравнительной перспективы;

■ способность к применению усвоенного содержания обучения на практике, в предоставлении услуг и разработке политики на местах;

■ способность к выявлению, разработке и критическому осмыслению основных методов исследования, сбора данных и анализа и ключевых проблем в исследованиях ювенальной юстиции;

■ способность к оценке и выявлению пробелов в текущей практике правосудия по делам несовершеннолетних и молодежи, применяемой в стране, в свете международных стандартов и норм;

■ способность к проведению исследований в целях сообщения лицам, определяющим политику, идей, основанных на фактах логических доказа-

тельств, могущих лечь в основу проведения столь необходимой реформы в этой области;

■ способность к пониманию и отстаиванию «исследований практиков» ('practitioner research') и феномена, именуемого ведущими молодыми исследователями «магическим треугольником» между практикой, исследованием и политикой [2].

Вопросам формирования концептуальной модели магистра по работе с молодежью уделяли внимание в своих научных работах Т.К. Ростовская, С.Н. Фомина, В.Н. Козель, В.В Орлова, А.В. Пономарев, З.В. Сенук и другие ученые [3, 14, 4, 8, 9, 17].

Системный анализ, проведенный С.Н. Фоминой, показал, что к специалистам по работе с молодежью в России предъявляются следующие требования, которые можно разделить на несколько групп. Первая группа требований к специалисту — предрасположенность к работе с молодежью, включающая имиджевые предрасположенности, направленность личности и развитость лидерских качеств (внешняя привлекательность, приоритет гуманизма, ценностей патриотизма, социальной ответственности, умение вести за собой). Вторая — профессиональная подготовленность, сформированная профессиональная компетентность и развитые профессионально важные качества (владение технологиями практической деятельности с различными группами молодежи, способность к анализу, управлению, эффективному решению задач в соответствии с профессиональным назначением). Третья — готовность к непосредственной работе с молодежью, мотивированность и значимый опыт (устремленность на социальную сущность профессии, внутренняя готовность к самореализации в сфере работы с молодежью) [16, с. 97].

В исследовании Е.В. Коновой особое внимание уделяется важности развития социальной креативности будущего специалиста по работе с молодежью [6]. Определенный опыт по формированию модели магистра есть на кафедре ОРМ УрФУ. Доцентом кафедры З.В. Сенук и магистранткой А.А. Золотовой была разработана модель магистра по организации работы с молодежью. Компетентностный состав модели приведен в работе [6, с. 89].

На основе анализа состава компетенций и качеств личности магистров, предусмотренных в программах зарубежных и российских университетов, существующих ФГОС по направлению подготовки 39.04.03 ОРМ [15], нами была разработана первичная социологическая анкета для всех категорий респондентов: работодателей, выпускников, преподавателей и студентов, проведено контрольное исследование. Для уточнения анкеты был проведен ряд стратегических сессий, методических семинаров и интервью. В качестве экспертов выступили: директор Департамента молодежной политики Свердловской области (г. Екатеринбург); председатель комитета по молодежной политике администраций г. Екатеринбурга; заместитель директора «Фонда Ельцина» (г. Москва); главный редактор журнала «Студенчество. Диалоги о воспитании» (г. Москва); доцент факультета европейских политико-правовых исследований, Университет «Эдуконс» (Сербия); доцент кафедры ЮНЕСКО по изучению мировой культуры и религий Кыргызско-Российского славянского университета (далее — КРСУ) (г. Бишкек); заместитель первого проректора и председатель Союза студентов УрФУ (г. Екатеринбург). Эксперты предложили внести в анкету следующие компетенции и качества личности:

■ способность генерировать новые идеи, проявлять оригинальность в их применении;

■ умение управлять своим личностным и профессиональным ростом для раскрытия внутреннего потенциала и эффективного использования внешних возможностей;

■ умение предоставлять возможность молодым людям активно участвовать в деятельности посредством использования методов совместной деятельности и совместного обучения;

■ когнитивная гибкость.

Анкета состоит из вступительной части, в которой раскрывается цель исследования и перечисляются глобальные вызовы для молодежи, в условиях которых предстоит работать магистру, модель которого разрабатывается.

В основной части респондентам было предложено проранжировать 15 качеств личности магистра в порядке убывания: 1-е — самое важное, 15-е — менее важное. По оценке значимости компетенции респондентам было предложено оценить в баллах для включения в модель магистра 10 универсальных компетенций, 11 общепрофессиональных, 13 профессиональных компетенций по 4-балльной шкале: 1 — неважно; 2 — минимальная степень важности; 3 — средняя степень важности; 4 — важно.

В числе респондентов были представлены: *работодатели* (15 чел.) — заместитель директора Департамента молодежной политики Свердловской области; руководители служб управления персоналом, курирующие вопросы молодежной политики на предприятиях; руководители отделов по молодежной политике на муниципальных уровнях; лидеры региональных общественных молодежных организаций и фондов; *выпускники* вуза (20 чел.) — выпускники кафедры ОРМ УрФУ, работающие по специальности; *профессорско-преподавательский состав* (20 чел.) — заведующие кафедрами вузов России, ведущие подготовку по направлению ОРМ; профессора, доценты и ведущие преподаватели кафедры ОРМ УрФУ; кафедры ЮНЕСКО КРСУ, Российского государственного социального университета; *студенты-магистранты* 1—2-го курса (40 чел.) из Болгарии, России, Кыргызстана, Казахстана, Таджикистана, обучающиеся по направлению «Организация работы с молодежью» в УрФУ, КРСУ, Казахском национальном университете им. аль-Фараби.

В качестве рабочей гипотезы построения модели была выдвинута следующая: представление о модели магистра может быть различно у 4 групп сообществ, заинтересованных в результатах высшего профессионального образования — работодателей, выпускников (специалистов), профессорско-преподавательского состава и студентов.

Анализ средних оценок качеств личности по группам респондентов представлен в табл. 1. Обработка полученных данных проводилась с помощью программ Microsoft Excel, Vortex 10 for Windows v. 13.

Анализ значимости качеств личности по всем группам показывает, что респонденты имеют разные точки зрения по определению качеств личности для вхождения в модель магистра. Например, работодатели «ответственность» ставят на 1-е место, выпускники — на 3-е место, а преподаватели и студенты — на 9-е и 11-е места. Соответственно также расходятся мнения респондентов по такому качеству личности как целеустремленность: преподаватели ставят это качество на 1-е место, а студенты — на 12-е место.

В итоге наиболее востребованными качествами личности, по мнению всех групп респондентов являются (в порядке уменьшения их значимости):

1) Способность к лидерству.
2) Когнитивная гибкость.
3) Мотивированность к работе с молодежью.
4) Ответственность.
5) Самостоятельность.
6) Целеустремленность.
7) Способность к управлению командой.
8) Трудолюбие.
9) Уверенность в себе.

Данные качества личности предложены авторами для включения в модель магистра.

Результаты анкетирования по определению универсальных компетенций для включения в модель магистра приведены в табл. 2.

Анализ результатов исследования показывает, что по некоторым компетенциям, мнения респондентов совпадают, например, компетенции 1, 2, 3 имеют высокий балл у всех респондентов. Вместе с тем, имеются серьезные отличия. Например, 9-й компетенции работодатели ставят максимальный балл — 3,8, а выпускники — минималь-

ный балл 2,6 и эта компетенция в модель магистра по версии выпускников не должна включаться. Также разные мнения по 5-й компетенции — работодатели оценивают ее на 2,9 балла, а преподаватели и студенты — на 3,6 и 3,5 балла соответственно.

Аналогичные исследования также проведены по оценке значимости для включения в модель магистра по общепрофессиональным и профессиональным компетенциям.

На завершающем этапе исследования была разработана компетентностная модель магистра, обучающегося по программе «Управление социальной активностью и профессиональной карьерой молодежи» на основе мнения работодателей, преподавателей, выпускников и студентов. В итоговую модель включили компетенции, которые набрали выше 3 баллов исходя из мнения всех 4 групп респондентов (этот подход был заимствован из методики выявления показателей в проекте Tuning).

Универсальные компетенции:

1) умение управлять своим личностным и профессиональным ростом для раскрытия внутреннего потенциала и эффективного использования внешних возможностей;

2) способность организовать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели;

3) предоставлять возможность молодым людям активно участвовать в де-

Таблица 1

Результаты исследований значимости качеств личности магистра по оценке работодателей, выпускников, преподавателей и студентов

№ п/п	Качества личности модели магистра	Ранги				
		Работодатели	Выпускники	Преподаватели	Студенты	Среднее знач.
1	Способность к лидерству	4	2	3	3	3,0
2	Когнитивная гибкость	2	4	8	2	4,0
3	Мотивированность к работе с молодежью	8	5	4	1	4,5
4	Ответственность	1	3	9	11	6,0
5	Самостоятельность	10	9	2	5	6,5
6	Целеустремленность	6	8	1	12	6,7
7	Способность к управлению командой	13	1	5	8	6,8
8	Трудолюбие	5	7	12	4	7,0
9	Уверенность в себе	3	11	10	5	7,2
10	Коммуникативность	9	12	7	6	8,5
11	Способность к эффективному решению задач	14	6	6	9	8,8
12	Стрессоустойчивость	15	10	11	10	11,5
13	Доброжелательность	11	13	15	7	11,5
14	Толерантность	7	15	14	14	12,5
15	Способность к риску	12	14	13	13	13,0

ятельности посредством использования методов совместной деятельности и совместного обучения;

4) способность прогнозировать социальные, общественно-политические тренды, их смену и умение правильно на них реагировать;

5) способность определить и реализовать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки;

6) способность управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла;

7) способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия;

8) способность генерировать новые идеи, проявлять оригинальность в их применении;

Таблица 2

Результаты средних оценок значимости универсальных компетенции магистра, по оценке работодателей, преподавателей, выпускников и студентов

		Баллы				
№	Универсальные компетенции (УК)	Работодатели	Преподаватели	Выпускники	Студенты	Средн. значение
1	Умение управлять своим личностным и профессиональным ростом для раскрытия внутреннего потенциала и эффективного использования внешних возможностей	3,8	3,7	3,5	3,7	3,7
2	Способность организовать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели	3,6	3,8	3,8	3,6	3,7
3	Предоставлять возможность молодым людям активно участвовать в деятельности посредством использования методов совместной деятельности и совместного обучения	3,3	3,4	3,5	3,4	3,4
4	Способность прогнозировать социальные, общественно-политические тренды, их смену и умение правильно на них реагировать	3,0	3,6	3,5	3,5	3,4
5	Способность определить и реализовать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки	2,9	3,6	3,4	3,5	3,4
6	Способность управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла	3,6	3,4	3,2	3,4	3,4
7	Способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия	3,3	3,5	3,1	3,4	3,3
8	Способность генерировать новые идеи, проявлять оригинальность в их применении	3,4	3,2	3,0	3,3	3,2
9	Способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранных языках, для академического и профессионального взаимодействия	3,8	3,2	2,6	3,3	3,2
10	Способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий	2,9	2,9	3,0	3,2	3,0

9) способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранных языках, для академического и профессионального взаимодействия;

10) способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий.

Общепрофессиональные компетенции:

1) способность к проведению социологических исследований в области проблем молодежи;

2) способность планировать и организовывать деятельность по работе с молодежью;

3) способность к международной коммуникации, анализ глобальных процессов, происходящих в молодежной среде и других стран мира, разрабатывать и реализовывать международные проекты;

4) способность разрабатывать организационно-управленческих модели, процессы гмп;

5) способность принятия управленческих решений в сфере молодежной политики;

6) способность осуществлять контроль качества, эффективности и результативности деятельности в сфере молодежной политики;

7) способность разрабатывать и внедрять новые формы, методы и технологии в сфере молодежной политики;

8) способность принимать решения по организации мероприятий в сфере молодежной политики;

9) способность к анализу и принятию решений о внедрении результатов исследований в молодежной сфере.

10) способность к разработке, проведению и оценке мер молодежной политики с использованием междисциплинарных знаний и международного опыта.

Профессиональные компетенции:

1) способность вовлекать молодежь в деятельность общественных молодежных движений и общественных организаций;

2) способность планирования, владеть технологиями карьеры молодежи в соответствии с анализом тенденций рынка труда;

3) способность владеть технологиями по повышению социально-общественной активности молодежи;

4) способность разрабатывать модели для решения научно-исследовательских задач в области управления социальной активностью и профессиональной карьеры молодежи;

5) способность разрабатывать программы по адаптации молодых специалистов;

6) умение применять основные технологии для снижения уровня молодежной безработицы;

7) способность понимать основные тенденций политического развития общества и государства;

8) владение навыками проведения консультаций по вопросам: молодежная безработица; участие молодежи в общественно-политических сообществах; предпринимательская активность;

9) способность использовать технологии для решения задач по развитию и самореализации молодежи;

10) способность оценивать экономические, социальные условия и результаты предпринимательской деятельности;

11) способность систематизировать и обобщать информацию, готовить предложения по совершенствованию управления социальной активностью и профессиональной карьерой молодежи.

Качества личности:

1) способность к лидерству;

2) когнитивная гибкость;

3) мотивированность к работе с молодежью;

4) ответственность;

5) самостоятельность;

6) целеустремленность;

7) способность к управлению командой;

8) трудолюбие;

9) уверенность в себе.

Все вышеперечисленные компетенции и качества личности характеризуют магистра как разностороннюю

личность, обладающую необходимыми компетенциями для работы с молодежью в условиях глобальных вызовов: молодежная безработица, слабая вовлеченность молодежи в общественные процессы, отсутствие возможностей для развития и самореализации и в том числе предпринимательской активности. На сегодняшний день наиболее востребованными являются те специалисты, которые умеют выходить за рамки узкопрофессиональных задач. Оперируя сформированными компетенциями, они способны критически осмысливать поступающую информацию, быстро адаптироваться к новым условиям, находить новые, творческие подходы к решению стоящих перед ними проблем.

Таким образом, исследование по разработке концептуальной модели магистра позволило сделать несколько важных для дальнейшей работы выводов.

Во-первых, результаты исследования подтвердили гипотезу, что представление о модели магистра по программе «Управление социальной активностью и профессиональной карьерой молодежи» у групп респондентов разное, и это необходимо учитывать при разработке образовательной программы и подготовке магистров.

Во-вторых, в мире не существует единого скоординированного подхода к организации профессиональной подготовки работников с молодежью. Система подготовки кадров для государственной молодежной политики в разных странах мира имеет существенные различия. Стоит также отметить, что в большинстве своем специалисты, работающие с молодежью, не имеют профильного и магистерского образования, что подтверждается различными исследованиями [13, с. 17].

Организовать подготовку таких специалистов становится возможным в рамках межгосударственных объединений, созданных с целью интеграции в сфере образования. Примерами таких объединений служат сетевые программы университетов мира, направленные на разработку многосторонних совместных сетевых образовательных программ обучения. Нами предлагается в рамках сетевого взаимодействия университетов стран СНГ открыть направление магистерской подготовки «Управление социальной активностью и профессиональной карьерой молодежи». Примером для этого может служить реализуемая в сетевой форме с Казахским национальным университетом им. Аль-Фараби магистерская программа «Превентология в молодежной среде» [10]. Разработанная компетентностная модель магистра может быть ориентиром для разработки международной образовательной программы.

В-третьих, разработка и реализация международной образовательной программы не должна противоречить основным принципам и нормам, которые заложены в основных международных документах. К ним можно отнести документы Организации Объединенных Наций: Резолюция 2037 Генеральной Ассамблеи ООН от 7 декабря 1965 г., Всемирная программа действий, касающихся молодежи на период до 2000 г. и на последующий период, Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН 62/126 от 05.02.2007 г. «Политика и программы, касающиеся молодежи: молодежь в мировой экономике — содействие расширению участия молодежи в социально-экономическом развитии». Итоговые документы пяти конференций Совета Европы; отдельные положения Декларации Европейского Совета 2001 г.; публикация Белой книги Европейской комиссии «Новый стимул для европейской молодежи» и др.

Система подготовки специалистов (магистров) по работе с молодежью в странах СНГ, на наш взгляд, должна стать одним из ключевых направлений в образовательной деятельности. Задачи, поставленные обществом и государствами перед молодежью, требуют и качественных решений, основанных на научном моделировании и систематической оценке подходов, механизмов и форм сотрудничества организаций, осуществляющих подготовку специалистов в образовательной деятельности с активным включением работодателей и выпускников.

Список литературы

1. Анализ «Ассоциация "Центр исследований экономического и социокультурного развития стран СНГ, Центральной и Восточной Европы"». Молодежная безработица: современные тренды и последствия. М., 2017. URL: http://www.ng.ru/stsenarii/2017-04-25/10_6981_unemployment.html.

2. Анализ компетенций выпускников европейских вузов. URL: http://www.londonmet.ac.uk/courses/undergraduate/youth-studies---bsc-hons/ https://www.uu.nl/masters/en/youth-studies.

3. Воспитательная среда университета: традиции и инновации: Монография / А.В. Пономарев и др. Екатеринбург, 2015. URL: http://hdl.handle.net/10995/30963.

4. *Заярская Г.В., Фомина С.Н.* Особенности подготовки будущих специалистов по работе с молодежью: контекст реализации молодежной политики в условиях современной России // Педагогическое образование и наука. 2016. № 2. С. 62—68 (64).

5. *Золотова А.А.* Разработка компетентностной модели выпускника по направлению подготовки. Екатеринбург, 2014. URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/28810/1/m_th_zolotova_2014.pdf.

6. *Конова Е.В.* Развитие социальной креативности будущих специалистов по работе с молодежью в образовательной среде вуза. Тула, 2012. С. 63—71.

7. *Спенсер-мл. Л.М., Спенсер С.М.* Компетенции на работе: Пер. с англ. М., 2005. С. 94—107.

8. *Орлова В.В., Луц Ю.А., Кустова Я.В.* Профессиональная социализация студентов специальности «Организация работы с молодежью» (ОРМ) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 4 (ч. 2). С. 483—493.

9. *Пономарев А.В.* Социально-педагогическая функция вуза в воспитании современного специалиста: Монография. М., 2009.

10. *Пономарев А.В., Осипчукова Е.В., Масалимова А.Р.* Подготовка специалистов по работе с молодежью: международное сотрудничество // Матер. Всерос. науч.-практ. конф. «Государственная молодежная политика в системе развития человеческого капитала: наука и практика» (Москва, 24—25 апреля 2017 г.) / Под ред. Т.К. Ростовской, Н.Л. Смакотиной, С.Н. Фоминой. М., 2017. С. 402—406.

11. Резолюция ООН 62/126., Политика и программы, касающиеся молодежи: молодежь в мировой экономике — содействие расширению участия молодежи в социально-экономическом развитии USA. 2007. URL: http:// https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N07/471/35/PDF/N0747135.pdf.

12. Резолюция ООН 65/267. Организация заседания высокого уровня по вопросам о молодежи. URL: http://vmo.rgub.ru/files/organizazija_zased_po_molod_2011—146—2.pdf.

13. *Ростовская Т.К., Фомина С.Н.* Институциональные основы формирования кадрового потенциала сферы государственной молодежной политики // Матер. Всерос. науч.-практ. конф. «Государственная молодежная политика в системе развития человеческого капитала: наука и практика» (Москва, 24—25 апреля 2017 г.) / Под ред. Т.К. Ростовской, Н.Л. Смакотиной, С.Н. Фоминой. М., 2017. С. 402—406.

14. *Сенук З.В., Золотова А.А.* Опыт разработки модели магистра по работе с молодежью в УрФУ. Инновационный потенциал молодежи в развитии России: Сборник матер. Всерос. молодежной науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2012.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 39.04.03 — Организация работы с молодежью: Проект; 2017.

16. *Фомина С.Н.* Интегративный подход к профессиональной подготовке в вузе специалистов по работе с молодежью: дис. ... докт. пед. наук. М., 2015.

17. *Фомина С.Н., Козель В.Н., Ивоева А.В.* Профессиональные компетенции, трудоустройство и карьера специалистов по работе с молодежью: Монография. М., 2012.

THE CONCEPTUAL MODEL OF A MASTER'S DEGREE IN ORGANIZING WORK WITH YOUNG PEOPLE

Alexandr V. Ponomarev
Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russian Federation
a.v.ponomarev@urfu.ru

Gennadiy G. Nikolaev
Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Moscow, Russia Federation
ggnikolaev@mail.ru

Ermek T. Temirov
Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia Federation
e.t.temirov@gmail.com

Abstract
The article shows the importance of forming a conceptual master's degree model capable of working in the face of such global challenges as youth unemployment, weak youth involvement in social processes, and lack of opportunities for development and self-realization, including entrepreneurial activities. The authors analyzed the competencies provided in the master's programs of European and Russian universities. A definition of the master's model is proposed. On the basis of a study of the opinion of employers, graduates, teachers, and students, as well as the FGES 3++ project of higher education in the field of training (39.04.03), the organization of work with youth has developed a conceptual master's model, which includes 9 personality traits, 10 universal competencies, 10 general professional competencies, and 11 professional competencies. It is shown that the implementation of the model will require the development of new innovative approaches to working with young people in the face of global challenges.

Keywords: youth, global challenges, organization of work with youth, competency, conceptual model of the master's degree.

References
1. Analysis «Association» Center for Studies of Economic and Socio-Cultural Development of the Countries of the CIS, Central and Eastern Europe». Youth unemployment: current trends and consequences. M., 2017. URL: http://www.ng.ru/stsenarii/2017-04-25/10_6981_unemployment.html (In Russ.)

2. Analysis of competences of graduates of European universities. URL: http://www.londonmet.ac.uk/courses/undergraduate/youth-studies---bsc-hons/ https://www.uu.nl/masters/en/youth-studies (In Russ.)

3. The educational environment of the University: traditions and innovations: a monograph / A.V. Ponomarev et al. Ekaterinburg, 2015. URL: http://hdl.handle.net/10995/30963 (In Russ.)

4. Zayarska G.V., Fomina S.N. Peculiarities of training future specialists in working with youth: the context of the implementation of youth policy in modern Russia. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka.* 2016. No. 2. Pp. 62–68 (64). (In Russ.)

5. Zolotova A.A. Development of a graduate's competence model in the field of training. Yekaterinburg, 2014. URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/28810/1/m_th_zolotova_2014.pdf (In Russ.)

6. Konova E.V. Development of social creativity of future specialists in working with young people in the educational environment of the university. Tula, 2012. Pp. 63–71. (In Russ.)

7. Lyle M. Spencer-Jr., Sain M. Spencer. Competence at work. Trans. with English. Moscow, 2005. Pp. 94–107. (In Russ.)

8. Orlova V.V., Luts Yu.A., Kustova Ya.V. Professional socialization of students specializing in «Organization of work with youth» (ORM). *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy.* 2016. No. 4 (part 2). Pp. 483–493. (In Russ.)

9. Ponomarev A.V. Socio-pedagogical function of the university in the education of a modern specialist: monograph. ICAR. 2009. (In Russ.)

10. Ponomarev A.V., Osipchukova E.V., Masalimova A.R. Training of specialists in work with youth: international cooperation. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference «State Youth Policy in the System of Human Capital Development: Science and Practice», Moscow, April

24—25, 2017 / Ed. T.K. Rostov, N.L. Smakotina, SN. Fomina. Moscow, 2017. Pp. 402—406. (In Russ.)

11. UN Resolution 62/126., Policies and programs relating to youth: youth in the world economy — promoting the participation of youth in social and economic development USA. 2007. URL: http: // https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N07/471/35/PDF/N0747135.pdf?OpenElement (In Russ.)

12. UN Resolution 65/267. Organization of a high-level meeting on youth issues. URL: http://vmo.rgub.ru/files/organizazija_zased_po_molod_2011—146—2.pdf (In Russ.)

13. Rostovskaya T.K., Fomina S.N. Institutional bases of formation of personnel potential of the sphere of state youth policy. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference «State Youth Policy in the System of Human Capital Development: Science and Practice», Moscow, April 24—25, 2017. (In Russ.)

14. Senuk Z.V., Zolotova A.A. Experience in developing a master's degree in youth work in UrFU. Innovative potential of youth in the development of Russia: a collection of materials of the All-Russian Youth Scientific and Practical Conference, Ekaterinburg, 2012. (In Russ.)

15. Federal state educational standard of higher education in the field of training 39.04.03, Organization of work with youth: Project; 2017. (In Russ.)

16. Fomina S.N. Integrative approach to vocational training in the university of specialists in working with young people: diss.... Doct. ped. sciences. Moscow, 2015. (In Russ.)

17. Fomina S.N., Kozel V.N., Ivoev A. V. Professional competencies, employment and career of specialists in working with youth monograph. Moscow, 2012. (In Russ.)

ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ (ПРЕДМЕТНАЯ ОБЛАСТЬ «МАТЕМАТИКА»)

В статье представлен опыт работы в контексте методической подготовки учителей начальных классов в предметной области «математика». Дана характеристика основных проблем, с которыми сталкивается учитель при обучении математике младшего школьника. К таким проблемам относятся обучение младшего школьника решению текстовых задач и технологии формирования математических понятий. Намечены пути решения выделенных проблем. Обоснована необходимость фундаментализации методической подготовки учителя начальных классов. Фундаментализацию методической подготовки учителя начальных классов мы связываем с необходимостью реализации дидактических основ изложения материала не только в теории, но и на практике. Достаточно подробно раскрыты технологии работы со студентами в рамках модуля «Теории и технологии начального математического образования» при изучении конкретных тем — технологии формирования математических понятий и технологии обучения решению текстовых задач младшего школьника. Тема «Технологии формирования математических понятий» одна из самых важных тем модуля «Теории и технологии начального математического образования», мы ее относим к фундаментальным темам. Усвоение данной темы позволит студенту выстраивать авторскую образовательную технологию с использованием фундаментальных подходов. При изучении темы «Технологии обучения решению текстовых задач» на первом этапе отрабатывается умение решать и оформлять задачи различных видов, на следующем этапе происходит анализ конспектов уроков и видеоматериалов опытных учителей начальных классов, и только после проделанной работы формируются компетенции студентов по организации работы с задачами отдельных видов на уроках математики.

З.М. Кондрашова
кандидат педагогических наук, доцент,
Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия
zm.66@mail.ru

Ключевые слова:
формирование математических понятий, обучение решению текстовых задач младшего школьника.

Одна из основных проблем современных образовательных программ — построение обучения студентов на компетентностной основе. Модуль «Теории и технологии начального математического образования» имеет основную цель — становление профессионально-педагогической компетентности будущих учителей начальных классов в процессе освоения ими теоретико-методических основ начального курса обучения математике. Задачи реализации модуля сведены к:

— совершенствованию общекультурных и общепрофессиональных компетенций студентов посредством обогащения их познаний в области современных теоретико-практических исследований проблемы математического образования, его роли в становлении целостной личности ученика;

— развитию профессиональных организационно-управленческих компетенций в процессе формирования практических умений студентов в построении моделей уроков математики и образовательных программ на деятельностной основе, а также организации самостоятельной проектно-исследовательской деятельности студентов по курсу;

— становлению профессиональных компетенций в области педагогической деятельности в ходе проектирования и практического применения студентами собственных моделей уроков математики и программ в современной начальной школе.

Согласно основной цели и сформулированным задачам усвоения модуля, основные результаты обучения сводятся к следующим компетенциям:

Общекультурные компетенции — способность использовать математические знания для ориентирования в современной информационном пространстве.

Профессиональные компетенции:

— готовность реализовать образовательные программы по математике в соответствии с требованиями ФГОС НО;

— способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики;

— способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами математики.

Специальные профессиональные компетенции — способность применять знание теоретических основ и технологий начального математического образования, готовность использовать методы развития образного и логического мышления, формировать предметные умения и навыки младших школьников, готовность к воспитанию у них интереса к математике и стремление использовать математические знания в повседневной жизни.

Формирование перечисленных результатов обучения предполагает построение образовательного модуля «Теории и технологии начального математического образования» на деятельностной основе, с одной стороны, и использование современных информационно-коммуникационных технологий, с другой стороны.

Проблемы дидактики математики начальной школы достаточно подробно исследованы в трудах А.В. Белошистой, Г.А. Буткина, И.А. Володарской, Н.Б. Истоминой, Н.Ф. Талызиной, С.Е. Царевой, И.В. Шадриной и др. Принимая во внимание исследования перечисленных дидактов и учитывая собственный опыт работы (более 25 лет), можно констатировать, что методическая подготовка учителя должна быть максимально приближена к проблемам начальной школы.

Общение с учителями-практиками показало, что основная сложность при работе с младшим школьником на уроках математики — это формирование математических понятий и обучение решению текстовых задач различных типов.

Формирование математических понятий

Лекция «Технологии формирования математических понятий у младшего школьника» нацелена на достижение

профессиональных и специальных компетенций.

Основное содержание лекции включает в себя характеристику основных форм мышления, определение таких категорий, как содержание и объем понятия, построение определений математических понятий, виды определений, характеристику основных этапов формирования понятия. Теоретические основы лекционного материала студенты осваивают самостоятельно в формате «перевернутого класса», на занятиях не только студент должен оперировать вопросами теории, но и применять теоретическую базу на практике.

Принципиально важное условие организации обучения студентов по данной теме — постепенная отработка дидактических единиц усвоения материала темы.

Выделим основные дидактические единицы усвоения темы, опишем методические особенности обучения студентов по каждой дидактической единице.

Дидактические единицы усвоения темы:

— различные виды определений;

— методы введения математических понятий;

— этапы формирования математических понятий у младшего школьника.

При работе с различными видами определений методика сводится к следующим шагам: анализ учебников математики для начальной школы для 1—4-х классов, отбор определений отдельных видов, построение выводов, установление, на каком этапе усвоения понятия уместно использовать тот или иной вид определения [5]. Кроме того, студенты, проводя такой глубокий анализ вида определения, приходят к выводу, что вид определения способствует отбору технологий для формирования данного определения.

Анализ различных программ и учебников математики позволяет студентам определить основной метод введения математических понятий. Выделение конкретно-индуктивного метода введения математических понятий в начальном курсе математики способствует обоснованию актуальности данного метода для этапа начального обучения. И как результат нацеливает будущего учителя на использование наглядно-деятельностной основы для формирования математических понятий.

К этапам формирования математических понятий следует отнести подготовку к введению, мотивацию, непосредственное введение определения понятия, осмысление понятия, практическое применение понятия, контроль полученного знания [4]. При усвоении этапов формирования понятия прежде всего рассматриваются учебники математики различных авторов, определяется, раскрыты ли все названные этапы на страницах учебников по отдельным темам. К сожалению, основная масса учебников математики для начальной школы далека от положений дидактики в вопросе усвоения понятий. После анализа учебников студенты знакомятся с конспектами уроков учителей практиков и определяют, все ли этапы формирования математического понятия реализованы учителем в конспекте. Далее студентам предлагается видеоматериалы уроков учителей-практиков, на которых происходит работа с понятиями. Основная цель просмотра для студента — выделить этапы формирования математических понятий и определить качество реализации каждого этапа.

Данная тема одна из самых важных тем модуля «Теории и технологии начального математического образования». Мы ее относим к фундаментальным темам. Усвоение данной темы позволит студенту выстраивать авторскую образовательную технологию с использованием фундаментальных подходов. На занятиях формируются компетенции, которые помогают студенту ориентироваться в обилии программ для начальной школы, проводить качественный анализ современных программ [3]. Интернет-страницы содержат достаточно конспектов уроков — будущие учителя начальных классов должны успешно определять качество разработок, выделять преимущества и недостатки авторских методик, но не на уровне «нравится или нет», а с учетом качественного дидактического анализа [2].

К вопросу о разработке полных конспектов уроков математики мы приступаем только после детального анализа отдельных составляющих урока. Поскольку формирование математических понятий — доминанта курса математики на любом этапе обучения, то именно данной теме уделяется значительное внимание. Фундаментальность данной темы позволяет применить дидактические основы формирования понятий в любой предметной области.

Обучение решению текстовых задач

Лекция «Текстовые задачи в начальном курсе математики: теория и технологии обучения» нацелена на формирование общекультурных, профессиональных и специальных компетенций.

Основное содержание лекции включает в себя определение понятия «задача», характеристику основных дидактических функций текстовых задач, основные виды и методы решения текстовых задач, этапы работы над текстовой задачей на уроке.

Текстовые задачи пронизывают начальный курс математики и составляют примерно 60% от массива всех заданий и упражнений. Такой высокий процент текстовых задач в содержании начального курса математики определяет количество часов, необходимых для усвоения данной темы студентами в рамках модуля «Теории и технологии начального математического образования».

Выделим основные этапы усвоения темы, опишем методические особенности обучения студентов на каждом этапе.

Основные этапы усвоения темы:

— общие вопросы работы с текстовой задачей на уроке;

— технологии обучения младшего школьника решению отдельных видов задач.

Изучение материалов лекции позволяет организовать семинары по теоретическим вопросам. Семинары носят дискуссионный характер, что способствует более глубокому и осознанному пониманию значимости текстовых задач в начальном курсе математики.

В дидактике начальной школы выделены и определены следующие виды задач [1]:

— простые задачи;

— составные задачи;

— задачи, описывающие определенный жизненный процесс — задачи на движение, работу, расчет стоимости, расчет времени.

Каждый вид задачи имеет свои особенности при работе с учащимися начальной школы, а это означает, что подготовка учителя начальных классов должна учитывать эти особенности.

Обучение младшего школьника начинается с *простых задач* на сложение и вычитание. Простые задачи являются основой, которая в дальнейшем позволит школьнику решать составные задачи. При этом выделяются основные задачи на сложение и вычитание, к которым относятся задачи на части и целое, задачи на увеличение и на уменьшение числа, задачи на разностное сравнение. К каждой задаче авторами учебников предлагаются схемы-модели для оформления краткой записи, схемы позволяют наглядно представить арифметическое действие, необходимое для решения задачи. Именно при работе с простыми задачами на сложение и вычитание отрабатывается понятие «обратной» задачи, задачи с прямой и косвенной формулировкой.

Прежде чем обучать студента методике, доводится до автоматизма навык распознавания видов простых задач на сложение и вычитание, построения схем-моделей к каждой задаче, составления обратных задач и задач с простой и косвенной формулировкой. Такая работа проводится в формате практикумов: по учебникам математики для начальной школы разбираются основные образцы простых задач на сложение и вычитание. Для проверки качества усвоения материала студентам предлагается самостоятельно составить задачи по схемам или по названию типа задачи. Контроль усвоения происходит в виде методического диктанта.

После практикумов мы приступаем к методике работы с простыми задачами на уроках математики в начальных классах. Рассматриваются основные этапы

работы с задачей [6]: работа над текстом задачи, поиск способа решения задачи и составление плана решения, осуществление плана решения и оформление задачи, контроль проведенного решения с помощью составления обратной задачи. Такая работа проводится в рамках методических практикумов.

Анализ учебников математики для начальной школы, проводимый непосредственно будущими учителями начальных классов, показывает, что не только схематические модели используются для оформления задачи, но и таблицы, словесные модели, рисунки реальных объектов задачи или их образов. Различные модели используются для оформления *составных задач,* но студент понимает, что внутри каждой составной задачи есть серия простых задач. От того, насколько качественно учитель отработал простые задачи, зависит уровень решения составных задач. Самым сложным этапом при работе со студентами считается этап поиска способа решения составной задачи аналитическим и синтетическим методами. Отрабатывается данный этап сначала на задачах, решаемых в два действия, оформление данного этапа осуществляется схематически или в виде таблиц анализа и синтеза.

Задачи, описывающие определенный жизненный процесс, мы рассматриваем внутри блока задач с пропорциональными величинами. В частности, задачи на расчет стоимости — первые задачи, которые встречаются уже во втором классе и показывают пропорциональную зависимость между величинами: цена, количество, стоимость. Появление данной категории задач во втором классе обусловлено с математической точки зрения изучением действий умножение и деление, с практической точки зрения — доступностью данного рода задач для усвоения младшим школьником. Учитель начальных классов должен понимать важность данной категории задач — впервые для оформления используется таблица, при решении задач используются формулы нахождения стоимости по цене и количеству, цены — по стоимости и количеству, количества — по стоимости и цене. В задачах используется деление по содержанию. Все перечисленные особенности должны быть учтены при работе со студентами. Реализация данной темы на уроках математики студентом предполагает использование не только знаний, касающихся задачного материала, но и знаний, относящихся к этапам формирования математических понятий.

Следующая серия задач с пропорциональными величинами — задачи на движение. В рамках изучения данной темы на уроках математики у младшего школьника важно сформировать умения и навыки решения основных задач на движение и задач на движение разного рода (встречное движение, движение в одном направлении, движение в разных направлениях и др.). При работе со студентами на первом этапе отрабатывается умение решать и оформлять задачи на движение различных видов, на следующем этапе происходит анализ конспектов уроков и видеоматериалов опытных учителей начальных классов, и только после проделанной работы формируются компетенции студентов по организации работы с задачами отдельных видов на уроках математики.

Обобщая все изложенное, можно сделать следующие выводы. Фундаментализацию методической подготовки учителя начальных классов в предметной области «математика» мы связываем с необходимостью реализации дидактических основ изложения материала не только в теории, но и на практике. Поскольку в дидактике выделены основные этапы формирования математических понятий и этапы работы над текстовой задачей, то при работе на уроках учитель должен при работе на уроках четко придерживаться этих этапов. Организация и проведение каждого этапа может быть как в рамках традиционного обучения, так и в рамках развивающего — это зависит от профессионализма учителя. Начинающий учитель, студент на практике обязательно отрабатывают каждый этап. Уровень фундаментальности методической подготовки учителя начальных классов зависит от умения ориентироваться в современном образовательном пространстве, применять знания внутри любой современной дидактической системы.

Список литературы

1. *Белошистая А.В.* Методика обучения математике в начальной школе: Курс лекций. М., 2007.

2. *Дмитриев А.Е. и др.* Дидактика начальной школы: Учебник и практикум для академического бакалавриата. М., 2016.

3. *Истомина Н.Б.* Методика обучения математике в начальных классах: Учеб. пос. М., 1998.

4. *Талызина Н.Ф. и др.* Усвоение научных понятий в школе. М., 2017.

5. *Царева С.Е.* Методика преподавания математики в начальной школе: учебник для студентов учреждений высш. образования. М., 2014.

6. *Шадрина И.В.* Методика преподавания начального курса математики: Учебник и практикум для прикладного бакалавриата. М., 2016.

FUNDAMENTALIZATION OF THE METHODICAL TRAINING OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER (SUBJECT AREA «MATHEMATICS»)

Zoya M. Kondrashova
Associate Professor of the Department of Primary Education, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation
zm.66@mail.ru

Abstract

The article presents work experience in the context of the methodical training of primary school teachers in the subject area of mathematics. Characteristics of the main problems that the teacher faces in teaching mathematics to junior schoolchildren are given. Such problems concern the training of younger schoolchildren in solving word problems and the technology for the formation of mathematical concepts. Ways of solving the highlighted problems are outlined. The necessity of fundamentalizing the methodical preparation of a primary school teacher is substantiated. We relate the fundamentalization of the methodological preparation of the primary school teacher to the necessity of implementing the didactic basis for the presentation of the material, not only in theory, but also in practice. The technologies for working with students in the framework of the «Theory and Technology of Initial Mathematical Education» module are studied in detail when studying specific topics — the technology of forming mathematical concepts and teaching technology for solving word problems by a junior student. The topic «Technologies for the formation of mathematical concepts» is one of the most important topics of the «Theory and Technology of Elementary Mathematical Education» module, and we relate it to fundamental topics. Assimilating this topic will allow the student to build up the author's educational technology using fundamental approaches. When studying the topic «Teaching Technologies for Solving Textual Problems», the ability to complete and formulate tasks of various kinds is worked out at the first stage. At the next stage, the abstracts of lessons and video materials of experienced teachers of primary classes are analyzed, and only after the work is done do the students have the competence to organize work with tasks of various kind in mathematics lessons.

Keywords: formation of mathematical concepts, instruction in solving text problems of a junior schoolchild.

References

1. Beloshistaya A.V. Methodology for teaching mathematics in primary school: a course of lectures. Moscow, 2007. (In Russ.)

2. Dmitriev A.E. and others. Didactics of primary school: a textbook and a practical work for academic baccalaureate. Moscow, 2016. (In Russ.)

3. Istomina N.B. Methodology for teaching mathematics in primary classes: Textbook. Moscow, 1998. (In Russ.)

4. Talyzina N.F. and others. The assimilation of scientific concepts in school. Moscow, 2017. (In Russ.)

5. Tsareva S.E. Methods of teaching mathematics in primary school: a textbook for students. institutions of higher education. education. Moscow, 2014. (In Russ.)

6. Shadrina I.V. Methods of teaching the initial course of mathematics: a textbook and a practical work for the applied baccalaureate. Moscow, 2016. (In Russ.)

ДИАНА БОРИСОВНА БОГОЯВЛЕНСКАЯ — «ПАТРИАРХ РОССИЙСКОЙ ПСИХОЛОГИИ»

Богоявленская Диана Борисовна (Москва) родилась 27 июля 1932 г.

Профессор, доктор психологических наук, Почетный член Российской академии образования, почетный профессор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Заслуженный деятель науки РФ, действительный член Международных академий психологических наук, естественных наук, творчества, Российской академии менеджмента в образовании и культуре. Эксперт Общественной палаты РФ. Главный научный сотрудник, руководитель группы диагностики творчества ФГНУ ПИ РАО. Президент Московского психологического общества.

Диана Борисовна Богоявленская работает в Психологическом институте РАО после окончания его аспирантуры с 1968 г. по настоящее время. В 1971 г. ею защищена кандидатская диссертация. С 1972 г. — старший научный сотрудник, с 1990 г. — ведущий. В 1988 г. ею защищена докторская диссертация. В 1990 г. она возглавила лабораторию диагностики творчества. В 1992 г. ей присвоено звание профессора, в 2003 г. — заслуженного деятеля науки РФ, с 1994 г. — главный научный сотрудник, в 2007 г. — почетного члена РАО, в 2010 г. — почетного профессора МГУ им. М.В. Ломоносова, почетного профессора ФГБНУ «ЦПВиСППДМ».

Научная школа

Диана Борисовна Богоявленская — ведущий отечественный ученый в области общей психологии: психологии мышления, творчества и одаренности. На протяжении многих лет Диана Борисовна занимается научно-просветительской деятельностью по формированию научных представлений о природе, методах выявления и путях развития детской одаренности. Тема кандидатской диссертации: «Метод исследования интеллектуальной активности». Тема докторской диссертации: «Психологические основы интеллектуальной активности».

Д.Б. Богоявленская — основатель научной школы. Выделив единицу анализа творчества, Д.Б. Богоявленская разработала экспериментальный диагностический метод «Креативное поле» (1969), позволяющий определять творческие способности и исследовать механизм спонтанных открытий. Метод «Креативное поле» позволяет адекватно идентифицировать творческие способности и одаренность, что дает возможность более эффективно осуществлять работу по их развитию и реализовывать индивидуализацию образования. Валидность метода доказала на выборке более 9 тыс. испытуемых в течение 48 лет. Вместе с учениками ею изучена структура и генезис твор-

ческих способностей в срезовых и лонгитюдных (до 47 лет) исследованиях. Ею также проведена дифференциация всей феноменологии творчества и построена его типология. Разработанный подход был положен в основу отечественной теории творчества и является в настоящее время наиболее прогрессивным в данной области благодаря выделению впервые единицы анализа творчества.

Диана Борисовна член ученого совета ПИ РАО, член спецсоветов ПИ РАО, МГУ и МГППУ. Она всегда и много работает с молодежью: с аспирантами, докторантами, стажерами, читает авторский спецкурс в ведущих университетах (МГУ, МГППУ, МПГУ и др.). Подготовила 12 кандидатов наук, идет подготовка нескольких докторских диссертаций. Богоявленская автор более 460 научных публикаций, в том числе 7 книг:

Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. М.: Знание, 1981.

Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества: Монография. Ростов н/Д: РГУ, 1983.

Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие. М.: Академия, 2002.

Богоявленская Д.Б. Одаренность: рабочая концепция. М., 2002. (Библиотека «Одаренные дети»).

Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. М.: МИОО, 2005.

Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Монография. Самара: Учебная литература, 2009.

Богоявленская Д.Б., Сусоколова И.А. Психометрическая интерпретация творчества. Научный вклад Дж. Гилфорда, М.: МГППУ, 2011.

Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: понятие и диагностика. М.: АНО ЦНПРО, 2013.

Под редакцией Дианы Борисовны издано много сборников по проблемам творчества и одаренности, а также многотомные издания юбилейных конференций МО РПО.

Организатор науки

В 1997—1999 гг. Богоявленская выполняла обязанности заместителя председателя Координационного совета Федеральной программы «Одаренные дети». С 2012 г. — эксперт Общественной палаты РФ. По ее инициативе и под председательством проведены 15 международных и всероссийских конференций, ответственным редактором материалов которых она являлась. В 2005 г. под ее редакцией вышли 3 тома Ежегодника РПО (90 п.л.). В 2010 г. — 4 тома Ежегодника РПО (160 п.л.) в 2015 г. — 5 томов юбилейного сборника «От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете. Сборник материалов юбилейной конференции. В 5 томах». В 2017 г. вышел 6-й том конференции «От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете», над которым она работала одна в течение полтутора лет!

Диана Борисовна — ответственный редактор и составитель сборников: «Современные концепции творчества и одаренности» (1998); Библиотека «Одаренные дети» — «Методики диагностики творческих способностей школьников в образовательных учреждениях, работающих с одаренными детьми» (2009), «Одаренные дети. Диагностические методики» (2010) и др.

С 2002 г. Диана Борисовна сотрудничает с ФГБНУ «Центр исследования проблем воспитания, формирования здорового образа жизни, профилактики наркомании, социально-педагогической поддержки детей и молодежи», ныне — ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей». Под ее научным руководством реализован ряд научно-исследовательских проектов по проблеме одаренности по заказу Минобрнауки России. Результаты этих исследований востребованы не только в научной среде, но и среди практиков, работающих с одаренными детьми.

Ею разработаны курсы «Психология и диагностика творческих спо-

собностей», «Психология мышления», «Творческие способности и духовности», «Развитие творческих способностей одаренных детей». Выступления Дианы Борисовны пользуются необычайной популярностью, ведь, несмотря на глубокое методологическое раскрытие проблемы, они всегда практико-ориентированные, яркие, живые, захватывающие внимание аудитории.

Диана Борисовна занимается также проблемами духовно-нравственного воспитания одаренных детей. Результаты по данной проблеме нашли отражение в ее докладах на Всероссийском семинаре «Организация воспитательной работы с детьми и молодежью в системе образования России» (Тула, 2007), Международной научно-практической конференции «Толерантность и духовность в российском обществе: возможности системы образования» (Москва, 2010), Международных Конгрессах «Образование личности: стандарты и ценности» (Москва, 2013—2016) и многих других.

Диана Борисовна возглавляет редакционную коллегию журнала «Образование личности» (с момента его создания в 2010 г. по настоящее время), член редколлегии Российского психологического журнала, Новых исследований, член редакционных советов научных журналов: «Теоретические и экспериментальные исследования», «Исследовательская деятельность», «Национальный журнал», «Вестник ЯО РПО», «Одаренный ребенок», «Психология и психотехника». Член редколлегии журналов «Alter-ego» (1990—1994), «Психологическое обозрение» (1995—2002).

РПО и МПО

Диана Борисовна Богоявленская руководит Московским отделением Российского психологического общества с 1989 г. Член Координационного и Президентского советов РПО. 1996—2012 гг. член президиума Координационного совета РПО. В 2007—2012 гг. — вице-президент РПО.

Московское психологическое общество ведет свою историю с 1885 г. МПО дважды переживало кризисные периоды вместе со страной. Революция 1917 г. и последовавшие за ней события привели к закрытию Общества в 1922 г., оно возобновило свою работу лишь в 1957 г. И вторым серьезным испытанием для Общества стал распад СССР в 1991 г. Однако на этот раз Обществу удалось выжить — единогласно избранный в 1989 г. председатель Д.Б. Богоявленская работает несмотря ни на что. Продолжает работать Общемосковский методологический семинар, МПО проводит свои систематические заседания. С появлением закона об общественных организациях Д.Б. Богоявленская входит в костяк инициативной группы по восстановлению Общества в рамках РФ. 10 октября 1994 г. Московское общество психологов было создано как региональное отделение Российского психологического общества.

Масштаб юбилейной конференции МПО в 2015 г., посвященной 130-летию психологического общества при Московском университете, в очередной раз подчеркнул огромной авторитет Д.Б. Богоявленской в глазах психологов России и других стран.

В 5-томнике материалов Всероссийской научной конференции с международным участием «От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете (29 сентября — 1 октября 2015 г. Москва. ПИ РАО — МГППУ)» представлены результаты, изучения психических процессов в контексте социальной практики, в том числе в современных социоэкономических условиях и в образовательных аспектах. Сборник был выпущен под редакцией Д.Б. Богоявленской исключительно благодаря ее огромной по трудоемкости работе как организатора и ответственного редактора и вместе с тем беспрецедентной душевной, волевой стойкости, позволившей этому грандиозному изданию выйти в свет.

В 2017 г. в свет вышел 6-й том сборника, который был задуман и подготовлен к печати Д.Б. Богоявленской, чтобы продемонстрировать уровень, которого достигла отечественная психология.

Награды и звания

Д.Б. Богоявленская — лауреат множества почетных премий, награждена орденами, медалями и званиями. В том числе она награждена *орденом* «За служение науке»; *15 медалями:* Отличник просвещения; медалью ВДНХ; 850-летия Москвы; им. К.Д. Ушинского; им. П.Г. Челпанова; им. В.И. Вернадского; лауреата Премии президента в области образования; МАПН «Человеческий фактор»; «За вклад в развитие военной науки»; «За содружество во имя спасения» — МЧС; «Патриот России»; за вклад в развитие образования; за содействие воспитанию 2016 г.; в 2017 г. медалью Министерства образования и науки Российской Федерации Л.С. Выготского за значительные достижения в области психологических наук. 7 почетными знаками: тремя знаками (серебряное, золотое, брильянтовое) «ПСИ» — РПО и РАО; «Петра Великого» РГСУ, «Имидж женщины XXI в.»; «Ника» за вклад в психологическую науку; рядом почетных грамот. Победитель в номинации «Женщина — ученый» 1-го женского конгресса в РФ в 2014 г.. Трижды лауреат конкурса «Золотая Психея» и четыре раза победитель в различных номинациях в разные годы: 2003, 2014, 2015, 2016, 2017.

В июне 2017 г. решением Большого жюри XVIII Национального психологического конкурса «Золотая Психея» Диана Борисовна Богоявленская была признана бесспорным победителем номинации «Патриарх российской психологии» и награждена медалью Министерства образования и науки Российской Федерации.

«Патриарх российской психологии»

Награда конкурса «Золотая Психея» — «Патриарх российской науки» — абсолютно закономерна. Приверженность Дианы Борисовны идее и области исследования в течение десятков лет вызывают глубочайшее уважение!

Диана Борисовна Богоявленская принадлежит к числу выдающихся российских психологов, сочетающих в одном лице и философа, и психолога высшей квалификации. Ее плодотворная научная, общественная и педагогическая деятельность снискала признание коллег, учеников и последователей.

Меткие, емкие ответы из «экзистенциального интервью», данного Дианой Борисовной «Психологической газете», восхищают:

1. Как бы вы определили миссию психологии в современном мире?

«Познай себя» — гласила надпись при входе в античный храм Аполона. Психология взяла эстафету у богословия и искусства в познании человека. В отличие от них, она достигает истины естественно-научными методами. Это знание помогает человеку. Однако в настоящее время возникает опасная тенденция усиления прагматики: уделяется меньшее значение фундаментальному знанию, превращая психологию в сферу услуг.

Миссию психологии четко определил Бонифатий Михайлович Кедров, поместив ее в центр квадрата системы наук.

2. Что бы вы могли посоветовать начинающему психологу?

Серьезно заняться философией и фундаментальными проблемами психологии. Без методологии нет подлинного профессионализма.

3. Что такое любовь для вас?

Познание и любовь делают нас счастливыми и людьми...

4. Как вы относитесь к смерти?

...ее побеждает любовь. Проверено жизнью.

5. Сформулируйте, пожалуйста, главное, что вы поняли в этой жизни.

То, что уже понято человечеством: надо посадить дерево, родить ребенка, сказать свое слово в профессии, ни разу в жизни не «наступить себе на горло».

Жизнь выдающегося ученого всегда неразрывно связана с изучением проблем общества, с неравнодушным отношением и четкой гражданской позицией. И раньше, и ныне, и впредь Диана Борисовна Богоявленская для всех нас — потрясающий пример несгибаемой воли, невероятного душевного мужества и стойкости, высочайшей нравственности, величайшего ума и таланта, сверкающих в глазах удивительно изящной, прекрасной женщины!

Дорогая Диана Борисовна, поздравляем Вас с прекрасным юбилеем!

Подписной индекс: 80249
ISSN 2225-7330

ISSN 2225-7330
9 772225 733001