

**ООО Издательский дом «ХОРС»**

**ОБЩЕСТВО:  
социология, психология, педагогика**

**Научный журнал**

**[www.dom-hors.ru](http://www.dom-hors.ru)**

**№ 4**

**2017**

**LLC Publishing House "HORS"**

**SOCIETY:  
sociology, psychology, pedagogics**

**Scientific journal**

**[www.dom-hors.ru](http://www.dom-hors.ru)**

**No. 4**

**2017**

ОБЩЕСТВО: СОЦИОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА

2017, № 4  
Основан в 2011 г.

Научный журнал «Общество: социология, психология, педагогика» включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (опубликован на официальном сайте ВАК 01.12.2015), в соответствии с требованиями приказа Минобрнауки России от 25 июля 2014 г. № 793 с изменениями, внесенными приказом Минобрнауки России от 3 июня 2015 г. № 560 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 25 августа 2014 г., регистрационный № 33863).

Журнал «Общество: социология, психология, педагогика» входит в трилогию научных журналов:

- «Общество: социология, психология, педагогика»
- «Общество: политика, экономика, право»
- «Общество: философия, история, культура»

Журнал «Общество: социология, психология, педагогика» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) 15.03.2011 г. Номер свидетельства ПИ № ФС77-44189.

Журнал «Общество: социология, психология, педагогика» зарегистрирован в Российском индексе научного цитирования. Лицензионный договор с ООО «НЭБ» № 62-03/2011R от 23.03.2011 г. на включение информации об опубликованных статьях в систему Российского индекса научного цитирования.

Журнал входит в следующие международные базы данных: UlrichsWeb, EBSCO, Index Copernicus, Citefactor, InfoBase Index, Crossref.

Приказ директора  
ООО Издательский дом «ХОРС»  
№ 8 от 30.12.2016 г.

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:**

Харсеева Виктория Леонидовна, кандидат социологических наук, директор ООО Издательский дом «ХОРС»,

**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:**

**– по социологическим наукам:**

Бондаренко Галина Ивановна, доктор социологических наук, доцент, доцент кафедры управления образовательными системами Института развития образования Краснодарского края,

Воловская Нина Михайловна, доктор социологических наук, кандидат экономических наук, профессор, профессор кафедры маркетинга, рекламы и связей с общественностью Новосибирского государственного университета экономики и управления «НИНХ»,

Голенкова Зинаида Тихоновна, заслуженный деятель науки РФ, доктор философских наук, профессор, почетный доктор, руководитель Научно-образовательного центра, руководитель Центра исследования социальной структуры и социального расслоения Института социологии Российской академии наук,

Ильиных Светлана Анатольевна, доктор социологических наук, доцент, заведующий кафедрой социологии Новосибирского государственного университета экономики и управления «НИНХ»,

Нарбут Николай Петрович, доктор социологических наук, профессор, первый заместитель декана факультета гуманитарных и социальных наук, заведующий кафедрой социологии Российского университета дружбы народов, главный научный сотрудник Института социологии Российской академии наук, действительный член Российской академии социальных наук,

Плюснина Лидия Константиновна, доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры маркетинга, рекламы и связей с общественностью Новосибирского государственного университета экономики и управления «НИНХ»,

Пузанова Жанна Васильевна, доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры социологии, заведующая социологической лабораторией Российского университета дружбы народов,

Хагуров Темыр Айтеевич, доктор социологических наук, профессор кафедры социальной работы, педагогики и психологии высшего образования Кубанского государственного университета, ведущий научный сотрудник Института социологии Российской академии наук, действительный член Российской академии социальных наук,

**– по психологическим наукам:**

Григорьева Марина Владимировна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии и психодиагностики Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского,

Королева Татьяна Петровна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации,

Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии и психологии развития Кемеровского государственного университета, член-корреспондент Сибирской академии наук высшей школы,

Мусийчук Мария Владимировна, доктор философских наук, кандидат педагогических наук, доцент по кафедре общей психологии, профессор кафедры психологии Института гуманитарного образования Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова,

Ожигова Людмила Николаевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности и общей психологии Кубанского государственного университета,

Сёмик Алла Анатольевна, доктор исторических наук, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры социально-гуманитарных и естественно-научных дисциплин Кубанского социально-экономического института, профессор кафедры публичного права Краснодарского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации, член-корреспондент Российской академии естествознания,

**– по педагогическим наукам:**

Арябкина Ирина Валентиновна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры дошкольного и начального общего образования Ульяновского государственного педагогического университета имени И.Н. Ульянова,

Бедерханова Вера Петровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета,

Голиков Николай Алексеевич, кандидат педагогических наук, доцент, директор общеобразовательного лицея Тюменского индустриального университета, заслуженный работник науки и образования, профессор Российской академии естествознания, почетный работник общего образования РФ, психолог высшей квалификационной категории,

Дыбина Ольга Витальевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии Тольяттинского государственного университета,

Исаева Татьяна Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Иностранные языки» Ростовского государственного университета путей сообщения,

Петьков Валерий Анатольевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии Кубанского государственного университета,

Шмачилина-Цибенко Светлана Витальевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики Краснодарского университета Министерства внутренних дел Российской Федерации.

**ЗАВЕДУЮЩАЯ РЕДАКЦИЕЙ:**

Шаповалова Янина Анатольевна, кандидат исторических наук

**ОТВЕТСТВЕННЫЕ СЕКРЕТАРИ РЕДАКЦИИ:**

Дюжева Мария Павловна,

Угулава Кристина Геннадьевна

**РЕДАКТОРЫ:**

Хорева Людмила Николаевна, кандидат филологических наук, доцент,

Тальчук Калерия Сергеевна

**ПЕРЕВОДЧИК:**

Куликова Маргарита Александровна

**УЧРЕДИТЕЛЬ:**

ООО Издательский дом «ХОРС»

**АДРЕС ИЗДАТЕЛЯ:**

350015, г. Краснодар, ул. Янковского, д. 156

тел. (861) 240-98-51, (861) 240-98-52, 8-800-250-42-47

Электронный адрес: mail@dom-hors.ru

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

350020, г. Краснодар, ул. Красная, 176, торгово-офисный комплекс «Центр Города», 2-й этаж

тел. (861) 240-98-51, (861) 240-98-52, 8-800-250-42-47

Электронный адрес: mail@dom-hors.ru

**SOCIETY: SOCIOLOGY, PSYCHOLOGY, PEDAGOGICS**

**2017, No. 4**  
**Founded in 2011**

*The journal "Society: sociology, psychology, pedagogics" is included in the List of peer-reviewed scientific publications, in which the main results of theses for the PhD degree, for the D.Phil. degree should be published (published in official website of Higher Attestation Commission December 01, 2015), in accordance with the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of July 25, 2014 № 793 (registered by the Ministry of Justice August 25, 2014, registration № 33863), as amended by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on June 3, 2015 № 560 (registered by the Ministry of Justice of June 18, 2015, registration number 33863).*

*Journal "Society: sociology, psychology, pedagogics" is a part of trilogy of scientific journals:*

- "Society: sociology, psychology, pedagogics"
- "Society: politics, economics, law"
- "Society: philosophy, history, culture"

*Journal "Society: sociology, psychology, pedagogics" is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information technologies and Communications (Roskomnadzor) March 15, 2011. Registration certificate ПИ № ФС 77-44189.*

*Journal "Society: sociology, psychology, pedagogics" is registered in Russian Index of Scientific Citation. Licensed agreement with LLC "NEB" № 62-03/2011R of March 23, 2011 for the inclusion of the information about published articles in the system of the Russian Science Citation Index.*

*The journal is included into the next international databases: UlrichsWeb, EBSCO, Index Copernicus, Cite-factor, InfoBase Index, Crossref.*

*The Order of the Director of  
Publishing House "HORS", LLC  
no. 8 dated 30.12.2016*

**CHIEF EDITOR:**

Kharseeva Victoria Leonidovna, PhD in Social Science, Director of Publishing House "HORS", LLC

**EDITORIAL BOARD:**

**– sociological sciences:**

Bondarenko Galina Ivanovna, D.Phil. in Social Science, Associate Professor of the Educational Systems Management Department, Institute of Education Development of the Krasnodar Krai,  
Volovskaya Nina Mikhailovna, D.Phil. in Social Science, PhD in Economics, Professor of the Marketing, Advertising and Public Relations Department, Novosibirsk State University of Economics and Management,  
Golenkova Zinaida Tikhonovna, Honored Scientist of Russian Federation, D.Phil. in Philosophy, Professor, Honored Dr., Head of Scientific and Educational Centre, Head of Centre for the Studies of Social Structure and Stratification, the Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences,  
Ilyinykh Svetlana Anatolyevna, D.Phil. in Social Science, Associate Professor, Head of the Sociology Department, Novosibirsk State University of Economics and Management,  
Narbut Nikolay Petrovich, D.Phil. in Social Science, PhD in Philosophy, Professor, Deputy Dean of the Faculty of Humanitarian and Social Sciences, Head of the Sociology Subdepartment, Peoples' Friendship University of Russia, Chief Research Associate of the Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, Member of the Russian Academy of Social Sciences,  
Plyusnina Lidia Konstantinovna, D.Phil. in Social Science, Associate Professor, Professor of the Marketing, Advertising and Public Relations Department, Novosibirsk State University of Economics and Management,  
Puzanova Zhanna Vasilyevna, D.Phil. in Social Science, PhD in Philosophy, Professor of the Sociology Subdepartment, Head of the Social Science Laboratory, Peoples' Friendship University of Russia,  
Khagurov Temyr Aitechevich, D.Phil. in Social Science, Professor of the Social Work, Psychology and Higher Education Science Department, Kuban State University, Leading Research Associate of the Institute of Sociology of the Russian Academy of Sciences, Member of the Russian Academy of Social Sciences,

**– psychological sciences:**

Grigorieva Marina Vladimirovna, D.Phil. in Psychology, Professor, Head of Educational Psychology and Psycho-Diagnostics Department, Saratov State University  
Koroleva Tatyana Petrovna, D.Phil. in Psychology, Professor of the Psychology and Education Science Department, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia,  
Morozova Irina Stanislavovna, D.Phil. in Psychology, Professor, Head of the General Psychology and Developmental Psychology Department, Kemerovo State University, Corresponding Member of the Siberian Academy of Higher Education,  
Musyichuk Maria Vladimirovna, D.Phil. in Philosophy, PhD Education Science, Professor, Psychology Department, Institute of Humanities Education, Psychology and Social Work, Magnitogorsk State Technical University,

Ozhigova Lyudmila Nikolaevna, D.Phil. in Psychology, Assistant Professor, Psychology of Personality and General Psychology Department, Kuban State University,

Syomik Alla Anatolyevna, D.Phil. in History, PhD in Psychology, Assistant Professor, Professor of the Social, Humanitarian and Natural Science Disciplines Department, Kuban Institute for Social and Economic Studies, Professor of the Public Law Department, Krasnodar Cooperative Institute (branch) of Russian University of Cooperation, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences,

**– pedagogical sciences:**

Aryabkina Irina Valentinovna, D.Phil. in Education Science, Assistant Professor, Professor of the of Pre-school and Primary Education Department, Ulyanovsk State Pedagogical University,

Bederkhanova Vera Petrovna, D.Phil. in Education Science, Professor, Head of Social Work, Psychology and Higher Education Science Department, Kuban State University,

Golikov Nikolay Alekseevich, PhD in Education Science, Assistant Professor, Headmaster of the Comprehensive lyceum under the Tyumen State Oil and Gas University, Honored worker of science and education, Professor of the Russian Academy of Natural Sciences, Honored worker of the general education of the Russian Federation, the psychologist of the highest qualification category,

Dybina Olga Vitalyevna, D.Phil. in Education Science, Professor, Head of Preschool Education and Psychology Department, Togliatti State University,

Isaeva Tatiana Evgenyevna, D.Phil. in Education Science, Professor, Head of Foreign Languages Department, Rostov State Transport University,

Petkov Valeriy Anatolyevich, D.Phil. in Education Science, Professor of the of Pedagogy and Psychology Department, Kuban State University,

Shmachilina-Tsibenko Svetlana Vitalyevna, D.Phil. in Education Science, Associate Professor, Professor of the Psychology and Education Science Department, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

**MANAGING EDITOR:**

Shapovalova Yanina Anatolievna, PhD in History

**EXECUTIVE EDITORS:**

Dyuzheva Maria Pavlovna,

Ugulava Kristina Gennadiyevna

**EDITORS:**

Khoreva Lyudmila Nikolaevna, PhD in Linguistics, Associate Professor,

Talchuk Kaleria Sergeevna

**TRANSLATOR:**

Kulikova Margarita Aleksandrovna

**FOUNDER:**

LLC Publishing House "HORS"

**PUBLISHER'S ADDRESS:**

350015, Krasnodar, 156 Yankovskogo ul.

tel. (861) 240-98-51, (861) 240-98-52, 8-800-250-42-47

Electronic address: mail@dom-hors.ru

**EDITORIAL BOARD'S ADDRESS:**

350020, Krasnodar, 176 Krasnaya ul., Retail and office centre "Center Goroda", 2nd floor

tel. (861) 240-98-51, (861) 240-98-52, 8-800-250-42-47

Electronic address: mail@dom-hors.ru

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>СОЦИОЛОГИЯ.....</b>	<b>9</b>	<b>..... SOCIOLOGY</b>
<b>Лежебоков А.А., Оноприенко А.В.</b>		<b>Lezhebokov A.A., Onopriyenko A.V.</b>
Современные концепции		Modern concepts of
социальной коммуникации.....	9	social communication
<b>Зотова Е.Б., Караваева В.А.</b>		<b>Zotova E.B., Karavaeva V.A.</b>
Социологический и политологический		Sociological and political aspects of
аспекты свободы в современной России .....	13	freedom in modern Russia
<b>Харламов А.В., Безродная Л.В.</b>		<b>Kharlamov A.V., Bezrodnaya L.V.</b>
Социальные аспекты доверия		Social aspects of trust
в научной коммуникации .....	18	in scientific communication
<b>Лядова А.В., Панич Н.А.</b>		<b>Lyadova A.V., Panich N.A.</b>
Социальный статус врача		The social status of the physician
в современном российском обществе .....	21	in modern Russian society
<b>Алакаев Е.А.</b>		<b>Alakaev E.A.</b>
Социологический портрет курсантов		Sociological portrait of the first year
первого курса военных вузов.....	24	military university students
<b>Сoleyмани С.</b>		<b>Soleimani S.</b>
Концепция религиозной идентичности .....	30	The concept of religious identity
<b>ПСИХОЛОГИЯ .....</b>	<b>33</b>	<b>..... PSYCHOLOGY</b>
<b>Чикер В.А., Котенко Л.М.</b>		<b>Chiker V.A., Kotenko L.M.</b>
Социальные характеристики собственников		Social characteristics of business owners
бизнеса в период финансового кризиса .....	33	during the financial crisis
<b>Савина О.О.</b>		<b>Savina O.O.</b>
Временные характеристики		Temporal characteristics of
идентичности взрослого человека .....	38	the identity of an adult
<b>Магомед-Эминова О.И., Карачева Е.А.</b>		<b>Magomed-Eminova O.I., Karacheva E.A.</b>
Детерминация посттравматического роста		Determination of posttraumatic growth
смысловой работой личности.....	43	by the meaning work of personality
<b>Бажук О.В.</b>		<b>Bazhuk O.V.</b>
Ресурсное обеспечение профилактики		Resources provision of burnout
эмоционального выгорания студентов –		preventive measures for students majoring
будущих педагогов .....	46	in Education Science
<b>Склезнева И.В.</b>		<b>Sklezneva I.V.</b>
Игра с правилами как форма		Games with rules as a form of
социально-коммуникативного развития		social and communicative development of
старшего дошкольника		a senior preschool student in the activities of
в деятельности педагога-психолога.....	49	an educational psychologist
<b>Загайнов И.А., Блинова М.Л.</b>		<b>Zagainov I.A., Blinova M.L.</b>
Профессиональная направленность		Professional orientation of
личности обучающихся .....	54	students' personality
<b>ПЕДАГОГИКА .....</b>	<b>57</b>	<b>..... PEDAGOGICS</b>
<b>Глушкова С.Ю., Воронина Е.Б.</b>		<b>Glushkova S.Y., Voronina E.B.</b>
Особенности преподавания китайского		Features of teaching Chinese
языка в контексте развития способностей		in the context of developing the abilities
запоминания китайских иероглифов		to memorize the Chinese characters
в начальной школе .....	57	in primary school
<b>Замашнюк Е.В., Никитина А.В.</b>		<b>Zamashnyuk E.V., Nikitina A.V.</b>
Проблема преемственности в развитии		The problem of continuity
зрительного восприятия дошкольников		in the development of visual perception of
и младших школьников		visually impaired preschool
с нарушением зрения .....	60	and primary school students

**Савкина Н.Г., Савкина М.В.**Изучение развития грамматического  
строя речи у учащихся начальных классов.... 63**Savkina N.G., Savkina M.V.**A study of the development of the grammatical  
.....structure of speech in primary school students**Тихоновская Л.Е.**Речевое развитие учащихся 5–6-х классов  
на основе словообразовательной модели ..... 66**Tikhonovskaya L.E.**The speech development of 5<sup>th</sup>–6<sup>th</sup> grades  
..... students based on word-building pattern**Карсанов Э.Х., Варяница С.Ю.**Формирование коммуникативной  
компетенции у курсантов –  
будущих офицеров по работе  
с личным составом Росгвардии ..... 69**Karsanov E.K., Varyanitsa S.Y.**Formation of communicative competence of  
military students – future military  
personnel officers in the National Guard of  
..... the Russian Federation**Родкина А.А.**Некоторые практические аспекты  
развития творческого мышления  
бакалавров – технологов  
швейного производства в процессе  
изучения дисциплины «Народный костюм» ... 72**Rodkina A.A.**Some practical aspects of  
creative thinking development of  
bachelors in technology of  
garment production in the process of  
studying “Folk Costume” course**Родкина А.А., Карпеева С.А.**Роль изучения народного костюма  
в эстетическом воспитании студентов  
технических направлений подготовки ..... 74**Rodkina A.A., Karpeeva S.A.**The role of studying the national costume  
in the aesthetic education of  
the students majoring in technical fields**Лаврова Ю.Б.**Мотивационный аспект в развитии  
конкурентоспособной личности исполнителя  
народно-певческого искусства в процессе  
профессиональной подготовки ..... 76**Lavrova J.B.**Motivational aspect  
in the development of  
the competitive personality of  
folk singer in vocational training**Артамонова Т.Ф.**Методологические основы формирования  
исследовательской компетентности  
преподавателя вуза ..... 80**Artamonova T.F.**Methodological foundations  
for the formation of the university lecturer's  
..... research competence**Ханин П.А.**Содержание готовности будущего учителя  
физической культуры к организации  
внеурочной деятельности учащихся ..... 83**Khanin P.A.**Content of readiness of  
the future physical education teacher  
..... to organize student extracurricular activities**Гам А.В.**Сущность, основные характеристики  
и подходы к развитию социокультурной  
идентичности личности ..... 87**Gam A.V.**Essence, main characteristics  
and approaches to the development of  
..... sociocultural personal identity**Сухова Н.Н.**Общая характеристика женского образования  
в России XVIII–XX вв. .... 90**Sukhova N.N.**General characteristics of female education  
..... in Russia in XVIII–XX centuries



УДК 316.28:316.77

<https://doi.org/10.24158/spp.2017.4.1>**Лежебоков Андрей Александрович****Lezhebokov Andrey Aleksandrovich**

доктор социологических наук,  
профессор кафедры социологии  
Северо-Кавказского федерального университета

D.Phil. in Social Science, Professor,  
Sociology Department,  
North-Caucasus Federal University

**Онопrienko Аlesia Васильевна****Onopriyenko Alesya Vasilyevna**

кандидат политических наук,  
доцент кафедры журналистики  
Северо-Кавказского федерального университета

PhD in Political Science, Assistant Professor,  
Journalism Department,  
North-Caucasus Federal University

## СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

## MODERN CONCEPTS OF SOCIAL COMMUNICATION

### Аннотация:

В статье анализируются основные подходы к рассмотрению феномена социальной коммуникации. Охарактеризованы причины роста популярности проблематики социальных коммуникаций в парадигме современной науки. Обоснован тезис о том, что в современном социальном знании проблематика коммуникаций будет актуальна в связи с незавершенностью своего развития.

### Ключевые слова:

коммуникация, социальная коммуникация, технократический подход, интеракционизм, социальные взаимодействия, медиа, информационное общество.

### Summary:

The article analyzes the main approaches to the consideration of the social communication phenomenon. The authors describe the reasons for the popularity growth of social communication issues in the paradigm of modern science. The paper substantiates the thesis that in the modern social knowledge the communication issue will be relevant due to the incompleteness of the development.

### Keywords:

communication, social communication, technocratic approach, interactionism, social interaction, media, information society.

Проблематика социальных коммуникаций является привлекательной сферой научного поиска для большого числа научных дисциплин. Это связано с разнообразием способов анализа процесса взаимодействия людей в совместной деятельности.

В целом множество определений термина «коммуникация» можно свести к следующим типам исследовательских программ. Первый заключается в изучении коммуникации как средства связи самых различных объектов в структуре материального и духовного мира. Такое понимание связывается с классификацией и типологией коммуникативных средств, различных по своей природе, происхождению и эффективности. Второй тип заостряет внимание на процессах передачи информации от одного человека к другому и относится, таким образом, к изучению сферы межличностного взаимодействия. Третий тип акцентирует внимание на том, что коммуникация в обществе имеет особое значение в процессах обмена информацией с целью влияния на человека или социальные группы. Наиболее четко данный тип определений раскрывается в различных теориях массовой коммуникации.

Все вышеуказанные типы имеют несомненную важность при изучении социальной коммуникации, философское осмысление которой в комплексе междисциплинарных подходов начинается в XIX в. и находит свое отражение в таких научных подходах, как семиотика и герменевтика. Помимо семиотики и герменевтики для изучения коммуникативного процесса имеют значение исследования в области аналитической философии, посвященные анализу реального использования языка с целью предотвращения и устранения недоразумений, возникающих вследствие неточного и неправильного его использования.

Процессы урбанизации и технический прогресс коренным образом преобразили традиционную систему общения индивидов, новые технологии конца XX – начала XXI в. значительно расширили рамки привычного мира человека, что потребовало заново переосмыслить изменившиеся социальную реальность и процессы, происходящие в ней. Появляется и развивается целый ряд научных схем, исследующих коммуникацию в новых социально-культурных условиях новаторскими методологическими подходами.

Технократические подходы изучения коммуникации и коммуникативного пространства включают в себя несколько теоретических систем. Во-первых, теорию информационного общества. Так, Д. Белл считает информационное общество одним из этапов развития современности. Работы данного мыслителя имеют особое значение, поскольку описывают социально-экономическую и

культурную, но главное – технологическую реальность современности, которая приобретает характер постиндустриального общества [1]. Глубина и охват изменений, вызванных компьютеризацией и информатизацией практически всех сфер жизни человечества, являются действительно революционными, а новая действительность характеризуется следующими основополагающими критериями: технологическим, социальным, экономическим, политическим и культурным.

В таких условиях коммуникация становится основополагающим элементом информационного общества. Технократическая рефлексия относительно коммуникации современного мира предполагает, что информационное общество является одновременно ориентиром развития, некоторой тенденцией трансформации социума. Данное положение сводится к тому, что указанные контуры информационного пространства характерны для развитых стран мира, но даже не для подавляющего их числа. Основным трендом нового пространства коммуникаций выступает повышение значения целого ряда изменений, связанных с информатизацией социальной реальности.

Общество современного этапа, приобретая новые черты коммуникативного пространства, получает как положительные, так и отрицательные характеристики. К последним чаще всего относят потерю устойчивости, которая возникает из-за получения небольшими социальными группами контроля над информационными ресурсами и средствами их преподнесения публике. Господствующая коммуникация, по мнению М. Маклюэна, определяет тип существующего общества, а тип восприятия индивидом реальности измеряется скоростью передачи информационных потоков [2].

Работы М. Маклюэна, посвященные развитию человеческого общества, знаменуют собой новый этап технократической волны осмысления коммуникативного пространства современного социума. Основное отличие взглядов ученого, особенно характерных для позднего этапа его творчества, – акцент на средствах массовой коммуникации как факторах, определяющих коммуникацию в обществе и представляющих самостоятельную реальность [3].

Математическая теория коммуникации К. Шеннона является направлением технократического подхода, заостряя внимание на коммуникации как системе, выделяет его различные составные элементы, к которым относит источник, передатчик, канал, получатель, шум, место назначения. В процессе коммуникации участвуют все вышеуказанные элементы, ее успешность зависит от точности получения информации в строго назначенном месте. К. Шеннон подчеркивает, что коммуникация в современном мире организуется с использованием технических средств и подвергается воздействию ряда специфических нагрузок, в связи с чем появляются отдельные проблемы, связанные с характером коммуникативного процесса: избыточность, шум, обратная связь [4].

В целом не уменьшая положительных аспектов технократических теорий коммуникации, заметим их некоторую односторонность, связанную с доминированием технологических и технических аспектов коммуникативного пространства современного общества. Преодоление этой односторонности явилось одной из задач следующего крупного направления философской рефлексии относительно процессов коммуникации – интеракционизма.

Основная суть интеракционистского подхода заключается в обосновании и исследовании коммуникации как взаимодействия. Активность человека в качестве получателя информации является причиной отнесения его к субъектам коммуникативной деятельности. В данном понимании интеракционизм выступает методологической и теоретической альтернативой не только технократическим подходам, но и бихевиористским. Показательно, что субъекты коммуникативного процесса (в понимании Т. Ньюкомба) представляют собой равноправных участников, связанных общностью интересов относительно предмета коммуникации и имеют ряд взаимных ожиданий и установок [5]. Созданная Т. Ньюкомбом модель коммуникации определяет, что успешность процесса коммуникации зависит от отношений между коммуникаторами, отношений коммуникаторов к предмету общения и стремления к симметрии, т. е. совпадение отношений между индивидами будет означать их стремление к совпадению общности относительно предмета общения. В случае несовпадения отношения участников разговора друг к другу они не смогут построить совпадающее отношение к предмету обсуждения.

Таким образом, коммуникация связывается с реализацией общности интересов индивидов. Интеракционизм в современном социогуманитарном знании является довольно широким направлением, поэтому имеет смысл остановиться на его наиболее значимых постулатах.

Один из ранних интеракционистских подходов к проблематике коммуникации был сформирован в рамках символического интеракционизма Д. Мида [6]. В его понимании коммуникация представляет собой не просто и не столько реакцию, но некоторую субъективную осмысленность и направленность на окружающих. При этом процесс взаимодействия представляет собой непрерывный диалог, в котором люди изучают, оценивают и осмысливают намерения других и некоторым образом реагируют на собеседников. Д. Мид проводит принципиальное различие между просто «действием» и «социальным действием». Поскольку социальный мир является миром символов, то в процессе коммуникации символы приобретают дополнительное, очень важное значение.

Умение «принять роль» собственно и делает человека социальным субъектом, а успешность коммуникации заключается в способности распознать символы, передаваемые в процессе общения.

И. Гофман, представитель «драматургического подхода» символического интеракционизма, несколько иначе пытался исследовать коммуникативные процессы. Суть его подхода заключается в том, что человек приспосабливается к неким «сценарным» требованиям общества в целом и социального окружения в частности. Соответственно, понимание мира как драмы означает не красивую метафору, давшую название направлению исследований, а теоретический конструкт. Символическая система рассматривается И. Гофманом как медиум, с помощью которого можно выявить некоторые смыслы и иные, лежащие вне обыденного опыта вещи и явления. Символом является не вещь, например, и не смысл этой вещи, а отношение к вещи, его значение. Таким образом, значение является главным способом связи вещи и смысла [7].

И. Гофман абсолютизирует символическую сторону взаимодействия в процессе коммуникации, что также делает его подход несколько односторонним. Такой вывод можно сделать, основываясь на том, что для ученого вся суть взаимодействия сводится к совокупности ритуализированных наборов символов, не имеющих общего основания.

Интересным и привлекательным направлением исследования коммуникации в рамках символического интеракционизма являются работы Г. Гарфинкеля [8]. Основным предметом анализа этнометодологии Г. Гарфинкеля выступают правила, принимаемые на веру, используемые в процессах общения между людьми. При этом в отличие от классического «символического интеракционизма» этнометодология не уделяет большого внимания процессам осмысления символов, утверждая идею о том, что разговор (основной тип коммуникации) наполнен матрицами обыденности и повседневности, являющимися некими стандартами. Разрыв таких стандартов чреват для человека нарушениями сознания и даже расстройством психики.

Попытки связать коммуникативные процессы с типами культурной среды предприняты в рамках теории межкультурного содержания коммуникации, видным представителем которой является Э. Холл [9]. Основное предположение, выдвигавшееся в рамках его научной работы, сводится к тому, что принадлежность коммуникатора к некоторой культурной среде задает значение коммуникативной деятельности. Проведя ряд исследований, американский ученый установил, что межкультурная коммуникация наполнена скрытыми правилами, смыслами и невысказанными нормами, которые определяют характер процесса коммуникации. По его мнению, проблематика понимания другого связана не с символами или способами передачи информации, а с контекстом, который может содержать несколько значений. Без выяснения контекста передаваемый код будет невыразительным, неточным и неправильным. Поскольку, с точки зрения Э. Холла, культура содержит различные виды сложности контекста, можно выделить две группы коммуникативных культур – высококонтекстуальные и низкоконтекстуальные. Индивиды, действующие в среде с плотным информационным потоком, принадлежат к высококонтекстуальным культурам. В таких системах значение приобретает невысказанное, предполагаемое, фиксируемое на уровне невербального общения. Низкоконтекстуальные коммуникативные культуры фиксируют внимание на словах, речи в виде вербальной и вербально-знаковой форм.

Теория обмена также является одним из вариантов построения коммуникативной теории как сферы взаимодействия индивидов. Наибольшую известность данному подходу принесли работы Дж. Хоманса. Коммуникативный процесс, согласно его теории, строится на основе обмена, который является как стержнем взаимоотношений между людьми, так и побуждающим к общению фактором. На основе своего опыта люди определяют успешность собственного поведения и общения с другими и в соответствии с этим выстраивают стратегию своих поступков [10]. Однако Дж. Хоманс заостряет внимание в основном на психологических аспектах коммуникаций с позиции теории социального обмена. П. Блау пытается выйти за рамки такой позиции Дж. Хоманса и включает в исследование процессов обмена между индивидами положения структурного функционализма и теории конфликта. Это означает, что коммуникация определяется также отношениями власти, подчинения, что в конце концов означает подчиненность коммуникативных отношений социальной структуре общества [11].

В современном социальном знании социальная коммуникация рассматривается представителями различных направлений, в той или иной мере опирающихся на рассмотренные нами подходы. Наибольший интерес заслуживают работы П. Бергера и Т. Лукмана, которые рассматривают коммуникацию как интерсубъективный акт [12]. Общение между людьми упорядочено типизациями, сформированными в рамках повседневности социальной реальности.

Подводя итог рассмотрению генезиса концепций социальной коммуникации в социальном знании, отметим незавершенность эволюции данного предмета анализа. Действительно, прояснение и осмысление коммуникаций является исторически обусловленным, поскольку характер

взаимодействия людей, механизм и способы такого взаимодействия, не говоря уже о технологиях коммуникации, постоянно трансформируются. Развитие гуманитарного, социального и психологического знания также добавляет мозаичности в общую картину описания социальной коммуникации. Однако указанное обстоятельство только подчеркивает актуальность дальнейших разработок в данном направлении.

#### **Ссылки:**

1. Белл Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на Западе. М., 1986. С. 330–342.
2. Маклюэн М. Пресса: управление посредством утечки информации [Электронный ресурс] // Отечественные записки. 2003. № 4 (13). URL: <http://www.strana-oz.ru/2003/4/pressa-upravlenie-posredstvom-utechki-informacii> (дата обращения: 26.04.2017).
3. Маклюэн М. Галактика Гутенберга. Становление человека печатающего. 2-е изд. М., 2013. 496 с.
4. Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике. М., 1963. 830 с.
5. Newcomb T. The study of consensus // *Sociology today* / eds.: R.K. Merton, L. Broom, S. Cottrell. N. Y., 1959. P. 35–43.
6. Мид Д. От жеста к символу // Американская социологическая мысль. Тексты. М., 1994. С. 216.
7. Goffman E. The presentation of self in everyday life. Garden City, N. Y., 1959. P. 205–207.
8. Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии. СПб., 2007. 335 с.
9. Hall E.T. The silent language. Garden City, N. Y., 1959. 242 p.
10. Хоманс Дж. Возвращение к человеку // Американская социологическая мысль. М., 1996. С. 55–59.
11. Blau P. Exchange and power in social life. N. Y., 1986. P. 253.
12. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995. 323 с.

УДК [316+32]:123.1(470+571)

<https://doi.org/10.24158/spp.2017.4.2>**Зотова Елена Борисовна****Zotova Elena Borisovna**

кандидат исторических наук,  
доцент кафедры философии, культурологии  
и социальных коммуникаций  
Костромского государственного университета

PhD in History, Assistant Professor,  
Philosophy, Cultural Studies  
and Social Communication Department,  
Kostroma State University

**Караваева Виктория Алексеевна****Karavaeva Viktoriya Alekseevna**

кандидат социологических наук,  
доцент кафедры философии, культурологии  
и социальных коммуникаций  
Костромского государственного университета

PhD in Social Science, Assistant Professor,  
Philosophy, Cultural Studies  
and Social Communication Department,  
Kostroma State University

## **СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ И ПОЛИТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ СВОБОДЫ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

## **SOCIOLOGICAL AND POLITICAL ASPECTS OF FREEDOM IN MODERN RUSSIA**

### **Аннотация:**

*В статье описываются особенности понимания свободы в ее социологическом и политологическом аспектах, реализация которой возможна на современном этапе формирования и развития демократического общества в России. Доказывается, что именно развитое и полноценное гражданское общество способно обеспечить важнейшие элементы стабильной и эффективной демократии, которая не может существовать без реализации прав и свобод человека.*

### **Ключевые слова:**

*свобода, гражданин, реализация прав и свобод, духовно-нравственные ограничители, ответственность, демократия, власть, инфантилизм, абсентеизм.*

### **Summary:**

*The article describes the features of understanding the freedom in its sociological and political aspects, whereof implementation is possibly carried out at the present stage of formation and development of democratic society in Russia. It is proved that a developed and full-fledged civil society is able to provide the crucial elements of stable and effective democracy, which cannot exist without the implementation of human rights and freedoms.*

### **Keywords:**

*freedom, citizen, implementation of rights and freedoms, moral constraints, responsibility, democracy, power, infantilism, absenteeism.*

Проблема свободы – одна из главных в пространстве жизни человека и общества в целом, так как является наивысшей ценностью и устремлением человечества. Осознанная и возникшая еще в эпоху античности, эта проблема актуальна и злободневна и сейчас, в период социального и политического кризиса. Согласно точке зрения Д.А. Леонтьева, человеческая свобода – это не столько свобода от причинных зависимостей, от настоящего и прошлого, сколько преодоление этих зависимостей и связей. В качестве примера автор приводит образ самолета, «который не отменяет закона всемирного тяготения, однако отрывается от земли и летит. Преодоление притяжения возможно именно благодаря тому, что силы тяготения тщательно учтены в конструкции самолета» [1, с. 34]. Свобода человека носит общественный характер, то есть изначально несет социальную нагрузку. Эта категория характерна только для человека, но не для каждого. Автор указывает, что внутренне несвободными являются люди, не понимающие действующих на них внешних и внутренних сил, без жизненных ориентаций, мечущиеся и нерешительные, неспособные переломить неблагоприятный ход событий [2, с. 34–35].

Чаще всего свобода человека, взаимодействующего с обществом, помещается в жесткие формальные рамки социальных норм или законов. По мнению Д.С. Милля, «только такая свобода и заслуживает названия свободы, когда мы можем совершенно свободно стремиться к достижению того, что считаем для себя благом, и стремиться теми путями, какие признаем за лучшие, – с тем только ограничением, чтобы наши действия не лишали других людей их блага или не препятствовали бы другим людям в их стремлениях к его достижению» [3, с. 299]. И далее: «Человек должен иметь полную свободу поступать как хочет во всем, что касается только его самого; но нельзя признавать за ним свободу поступать по своему усмотрению в том, что касается других, под тем предлогом, что дела других суть его собственные дела. Государство должно уважать свободу каждого индивидуума во всем, что касается исключительно самого этого индивидуума, но при этом оно обязано иметь самый бдительный надзор над тем, как индивидуум пользуется властью, которой оно позволяет ему иметь над другими людьми» [4, с. 383].

Обратимся к конкретным социологическим исследованиям, посвященным пониманию индивидуальной свободы в современном российском обществе. Пока они носят единичный и фрагментарный характер. В последнее время в большинстве опросов общественного мнения респондентов спрашивают о том, чувствуют ли они себя свободными в современном обществе, изменилось ли их ощущение свободы за годы реформ. Накопление подобного рода информации само по себе необычайно ценно. Проводя аналогичные исследования, возникают следующие вопросы: какой смысл вкладывают разные общественные группы в термин «свобода»; какие элементы преобладают в современных образах индивидуальной свободы – социально-экономические, политические, идеологические, правовые и т. д.; с какими жизненными ситуациями, проблемами общественные группы связывают расширение или ограничение своей свободы; какие рамки свободы пытаются раздвинуть разные социальные группы в новых условиях?

Итак, как же определяют сегодня свободу разные члены российского общества? В ходе конкретных социологических исследований, проведенных и опубликованных М.А. Шабановой, было собрано более 600 определений свободы, которые классифицировали по ряду оснований и поделили на группы [5, с. 85]. Охарактеризуем основные из них.

1. Свобода – это возможность поступать по своему усмотрению, по своей воле (28 %). С точки зрения этой части респондентов свободный человек «говорит, что думает, делает, что хочет, живет, где хочет», «ему дают возможность делать то, что ему нравится», «он живет, как хочет», «он сам себе хозяин», «ему не мешают жить и творить», «может не только свободно мыслить, но и имеет возможность реализовать свои замыслы», «живет в согласии с самим собой». Какие-либо ограничители свободы, которых должны придерживаться люди в своих действиях, здесь не упоминаются.

Особенно привлекает внимание небольшая группа опрошенных (7 %), которые, описывая понятие «свобода», обратились к терминам «самостоятельность», «выбор», «ответственность»: свободный человек – тот, кто «может самостоятельно решать свои проблемы», «имеет право выбора, право самому решать, что делать и говорить», «может сам определять свое будущее и настоящее, рассчитывает только на свои силы», «только по своей инициативе делает то, что хочет», «сознательно поступает, дает себе полный отчет в совершенных поступках», «независим в своих суждениях, оценках, мнениях, даже если они отличаются от официальных».

2. Свобода есть возможность поступать по своему усмотрению, но в рамках либо юридических законов, либо моральных норм, либо духовно-нравственных ограничителей, либо одновременно всех, вместе взятых. Такие определения свободы уточняются исследователями следующим образом: «в рамках закона и правопорядка», «не вопреки законам», «не создавая при этом неудобств другим людям», «не ущемляя интересов других людей», «не принося при этом вред окружающим», «ограничиваясь лишь моральными принципами» и др.

3. Свобода как независимость от произвола властей разных уровней (26 %). Уточняя эту позицию респондентов, можно сказать, что человек свободен тогда, когда «его не ограничивает государство», «он защищен от произвола чиновников», «независим от своеволия вышестоящих», «на него не давит начальство и правительство», «им не манипулируют представители власти», «в государстве приоритет отдается закону», «его благосостояние не зависит от изменения курса валюты и настроения вышестоящих людей» и пр. Среди характеристики основных прав и свобод сегодня чаще упоминаются те, которые граждане имели ранее, но которые утрачены по тем или иным причинам (полностью или частично): право на своевременную выплату заработной платы, труд, бесплатное образование и медицинское обслуживание, отдых и др. (17 %). Гораздо реже статус свободного человека соотносится с правом на собственность, предпринимательство, свободу совести и мысли, плюрализм политических мнений, выбор места жительства и пр. (6,5 %).

4. Свобода – это материальная, финансово-экономическая независимость. На сегодняшний день это самое популярное определение свободы – на него указали более половины респондентов. По мнению одной части (8 %), свобода – это «когда много денег», «нет стесненности в материальных средствах», «материальная независимость, когда человек может позволить себе все, что желает». Другие (2 %) понимают под свободой отсутствие лишь острой финансовой нужды: человек свободен уже тогда, когда «есть деньги на покупку лекарственных препаратов и продуктов питания, все остальное неважно», «ему не нужно думать ежедневно о пропитании», «ему не страшно просыпаться», «нет головной боли, как прожить в настоящее время, не умереть с голода, не ходить в старых вещах», «нет задолженностей», «не голоден, есть свое жилье, одет и имеются деньги», «не думает ежедневно, где достать деньги», и пр.

5. Свобода – это нечто очень важное, значимое, при отсутствии боязни потерять это по причине внешних или внутренних, не зависящих от индивида факторов и обстоятельств общественной жизни. Среди наиболее часто упоминаемых сегодня «свободообразующих» факторов отметим наличие работы (26 %). Изредка указывалось, что работа должна быть «интересной»,

«любимой», «по специальности» (5 %), но чаще обращалось внимание на то, что она вообще должна быть (8 %) и оплачиваться «стабильно», «достойно», «по труду» (13 %). «Свобода – это возможность вовремя получать зарплату и работать, не опасаясь, что завтра всего этого лишат», это право на труд и достойную оплату труда, наличие любимой работы, за которую платят, и пр. Другим фактором, которому приписывается статус «свободообразующего», является уверенность в завтрашнем дне, стабильность жизни (10 %). Этот фактор характеризует стремление к независимости от нежелательных и неконтролируемых изменений, которые могут произойти как в пространстве, так и во времени.

В современных условиях, в эпоху развития демократических тенденций проблема свободы личности становится весьма актуальной и в то же время трудноразрешимой, так как, с одной стороны, существуют базовые определения, что есть свобода, а с другой – свобода воспринимается людьми в силу их индивидуальных качеств и особенностей существования. Исходя из социологического анализа свободы возникает необходимость рассмотреть и политические формы свободы, особенности их осуществления в России на современном этапе.

Как известно, в обществе свобода личности ограничивается интересами социальной сферы в силу того, что желания человека и его интересы не всегда совпадают с интересами общества. Особенно актуальным становится этот аспект свободы, если политическая система, структурирующая социум, носит тоталитарный или авторитарный характер. В этом случае личность под воздействием общественных законов должна поступать так, чтобы не противопоставлять себя, иначе ей грозят санкции. Но вместе с тем в условиях социального заказа на развитие и расширение демократических свобод возникает необходимость приобщения народных масс к самостоятельному управлению обществом и историческому созиданию, а в этих условиях увеличивается мера личной свободы и одновременно моральной ответственности каждого.

В этом контексте злободневной является мысль, высказанная Г. Манном: «Борьба за демократию – это бой, исход которого неясен и который надо каждый день начинать снова». Поясняя высказывание Г. Манна на примере политической ситуации в России, заметим, что русский народ не был равнодушен к демократическим ценностям, однако демократия не принесла ему свободы, благосостояния, не решила стоявших перед страной проблем, а, скорее, обострила их [6, с. 9]. Свобода и справедливость для русских людей исторически отождествлялись и носили сакральный характер, но при этом эти ценности отвоёвывались посредством «русского бунта», чаще всего бессмысленного и беспощадного, по меткому высказыванию А.С. Пушкина, характеризующему русский национальный характер.

В 1861 г. народ России получил долгожданную свободу «сверху» и до сих пор не может определиться, как ей воспользоваться. Общество само выбирает то свободу, то несвободу: это нормы Манифеста Николая II от 17 декабря 1905 г. о демократических свободах и Октябрьский переворот 1917 г.; большевистский «красный террор» Гражданской (братоубийственной) войны, репрессии и правозащитное движение 1960–1980-х гг. (во главе с нобелевским лауреатом, академиком А.Н. Сахаровым); гласность, отмена цензуры и расстрел Белого дома (парламент РФ до принятия Конституции 1993 г. был наделен обширными полномочиями и реально обладал высшей независимой законодательной властью в стране). Движение русского народа к политической свободе скачкообразно. С одной стороны, она не стала главной ценностью в силу многовековых традиций деспотизма, а с другой стороны, свобода не отождествляется и с социальными благами. Например, в Советском Союзе социальные гарантии были, но не было политической формы свободы. Поэтому только развитая демократия обеспечивает права и свободы граждан, возможность обмена идеями и распространения информации, содействует развитию гражданского общества, способного контролировать власть, удерживая ее от изоляции, застоя и бюрократической деградации [7, с. 22].

В отличие от стран Запада в России процесс демократического развития осуществлялся в соответствии с принципом нелинейности. После появления в конце XX в. в политической жизни новых институтов и практик: не существовавших раньше политических партий, представительных учреждений, парламента, свободных выборов и т. п. – произошел откат первой демократической волны. В мирное время всего за несколько лет экономическая ситуация в России значительно ухудшилась. «Шоковая терапия» и гиперинфляция (в 1600 раз) привели к обнищанию большинства населения страны (более 80 % населения), резко упал уровень жизни трудящихся, особенно интеллигенции. Произошло разграбление государственной собственности – ваучерная приватизация 1993–1994 гг. была проведена некомпетентно, мог возникнуть мощный класс акционеров, но промышленные активы России оказались в руках коррумпированных директоров предприятий либо банков. Наконец, при проведении в 1995–1997 гг. залоговых аукционов оставшиеся объекты российской промышленности были распроданы по номинальным ценам [8, с. 5]. Разрушилась социальная и экономическая инфраструктура страны, политический кризис в октябре 1993 г. закончился обстрелом танками здания Верховного Совета РФ и арестами части

депутатов. Деятельность Конституционного суда была приостановлена, что было незаконно. Это стало большим ударом по свободе и демократии.

Однако неуправляемая, анархичная демократия 1990-х гг., когда многие стали воспринимать свободу не как ответственность, а как вседозволенность, не исключала потребности в дальнейших демократических преобразованиях. Статья 7 Конституции РФ 1993 г. гарантирует обеспечение достойной жизни и свободное развитие человека. Конституция РФ провозглашает и политические свободы: право на объединение (ст. 30), свободу собраний, митингов, шествий и демонстраций (ст. 31), право на участие в управлении делами государства (ст. 32), свободу информации и средств массовой информации (ч. 4 ст. 29).

В свою очередь государство, реализуя конституционные гарантии, обязано принять соответствующую социально-экономическую программу и обеспечить ее надлежащее выполнение необходимыми материальными ресурсами. Основой для этого является свобода экономической деятельности, предпринимательства, различных видов творческой деятельности и т. п., развивающихся и поддерживаемых государством в современном экономически развитом демократическом обществе [9]. Однако в рейтинге стран по критерию качества жизни за 2015 г. Россия заняла 91-е место из 142 стран мира и находилась между Гватемалой и Лаосом, экономическим показателям – 95-е, степени свободы предпринимательства – 88-е, уровню коррупции и эффективности управления страной – 99-е, уровню свободы граждан – 89-е [10]. По данным индекса свободы прессы в 2016 г. Россия занимает 148-е место из 177 стран [11].

Потребность в демократическом устройстве вызревала в России совершенно иначе, чем в большинстве стран Запада. Там борьбе за демократические институты, всеобщее избирательное право предшествовало развитие либерального общества и капиталистических отношений. Потому лозунг демократии там был не чем иным, как логическим развитием принципа свободы, сформировавшегося до идеи демократии и независимо от нее. Демократия, обновляя и обогащая либеральную традицию, преодолевала раскол общества на бедных и очень богатых, утверждала политическую свободу для всех членов, а не только для привилегированного меньшинства собственников. В России же демократический импульс, направленный против монополии коммунистов на власть, возник до формирования частной собственности как воля большинства, выраженная меньшинством, во имя прав не части общества, а всех.

Фокусом, в котором сходились все противоречия социалистического общества, было государство, возглавляемое партией, с его разветвленным бюрократическим аппаратом, подавлявшим любые формы политической, экономической и культурной самостоятельности населения, а значит, и свободы [12]. С учетом особенностей России – ее истории, менталитета населения – формирование ценностей политической свободы, суверенитета гражданина, развитие новых представлений о нормах справедливости требуют огромного времени и усилий. Интерпретируя слова П. Бергера и Т. Лукмана, можно сказать, что «субъективные представления постепенно превращаются в объективные реалии. Человеческая мыследеятельность способна производить мир «социально-политических вещей»» [13, р. 17]. Однако пока граждане не воспитают сами себя «демократически», не научатся считаться с более сложным устройством современного государства, власть будет осуществляться от их имени, но без их участия. Низкий уровень политической культуры граждан приводит к неосознанному отчуждению от политического процесса, а значит, и от эффективной борьбы за права и свободы.

Главное, что пока не удалось изменить складывавшиеся веками отношения между обществом и властью, властью и народом. На наш взгляд, они не являются партнерскими, между ними нет органической связи, взаимного уважения и понимания стратегии дальнейшего развития. Даже гарантированные Конституцией свободные выборы, как считают многие политологи, решают в России далеко не все: избранных представителей люди воспринимают как новый правящий слой, который занял место предыдущего и от которого ждут того же, чего ждали от прежнего, – патерналистского отношения к «простому человеку». Конечно, в России имеется политический класс (политически значимый слой), принимающий сознательное и активное участие в выборах и влияющий на них, но его цель – провести «своих» людей во власть и занять лучшие «места». В связи с этим возникает насущная необходимость установления диалога гражданского общества с государством. Полноценный диалог власти и общества позволяет не только решить какие-то очень важные государственные вопросы, но и расширить круг демократически настроенных активных свобододлюбивых граждан.

Именно развитое и полноценное гражданское общество обеспечивает важнейшие элементы стабильной и эффективной демократии: контроль над властью и подотчетность власти народу, участие граждан в политической жизни. В России на протяжении многих лет гражданское общество строилось исключительно сверху. В связи с этим возникли новые формы отчуждения;



разрушение ранее существовавших социальных гарантий, неопределенность перспектив дальнейшего развития создали ситуацию, в которой большие группы людей оказались выбитыми из привычных жизненных ниш, лишены социальных ориентиров и статуса, не смогли найти себе место в потоке времени. За демократическим фасадом власти произошел «откат» ценностных ориентиров, характеризующийся неприятием личностной свободы как высшей нравственной ценности, стремлением и готовностью подчиняться, склонностью воспринимать информацию не самостоятельно, а в соответствии со сложившимися стереотипами, нетерпимостью ко всему выходящему за рамки привычного, способностью легко вписываться в организованную и строго регламентированную общность.

В связи с этим в народном сознании возникает иждивенческое отношение к власти, вера в некую «твердую руку» (или, как говорили в дореволюционной России, «в доброго царя»), готовую и способную кардинально решить накопившиеся проблемы. Подобного рода инертность, высокий уровень абсентеизма (низкая политическая и правовая культура), политический инфантилизм [14] становятся труднопреодолимым препятствием на пути к оздоровлению общества и формированию массовой демократической культуры, которая не может существовать без реализации прав и свобод человека.

### Ссылки и примечания:

1. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М., 1993. 43 с.
2. Там же. С. 34–35.
3. Милль Д.С. О свободе // О свободе : антология мировой либеральной мысли (I половина XX века). М., 2000. С. 288–392.
4. Там же. С. 383.
5. Шабанова М.А. Свобода и независимость в меняющемся обществе: социолого-экономический аспект // Социологический журнал. 1996. № 3/4. С. 84–98.
6. Зотова Е.Ю. Реализация политико-правовой доктрины «государства всеобщего благоденствия» на современном этапе // Актуальные проблемы теории и истории права и государства на современном этапе : сб. материалов XII междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 2016.
7. Селезнев Л.И. Политические системы современности: сравнительный анализ. СПб., 1995. 254 с.
8. Хлебников П. Крестный отец Кремля Борис Березовский, или История разграбления России. М., 2001. 392 с.
9. Ковалева С.В. Философско-юридические основания экономики и предпринимательства // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2015. № 5, т. 21. С. 168–172.
10. Уровень жизни населения России и стран мира в 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://pora-valit.livejournal.com/3151799.html> (дата обращения: 25.04.2017).
11. По данным организации «Репортеры без границ».
12. Харитонов О.Г. Генезис демократии (Попытка реконструкции логики транзитологических моделей) // Полис. Политические исследования. 1996. № 5. С. 70–79.
13. Berger P., Luckmann T. The social construction of reality. N. Y., 1966. P. 30.
14. Ковалева С.В., Степанищенко О.В. Социальный анализ политического инфантилизма (на примере Краснодарского края) // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2014. № 5, т. 20. С. 236–239.

УДК 316.776.2

<https://doi.org/10.24158/spp.2017.4.3>

**Харламов Андрей Васильевич**

**Kharlamov Andrey Vasilyevich**

кандидат философских наук,  
заведующий кафедрой рекламы  
и связей с общественностью  
Новосибирского государственного  
педагогического университета

PhD, Head of the Department of  
Advertising and Public Relations,  
Novosibirsk State  
Pedagogical University

**Безродная Людмила Владимировна**

**Bezrodnaya Lyudmila Vladimirovna**

кандидат медицинских наук,  
доцент кафедры рекламы  
и связей с общественностью  
Новосибирского государственного  
педагогического университета

PhD in Medical Science, Assistant Professor,  
Department of Advertising  
and Public Relations,  
Novosibirsk State  
Pedagogical University

## **СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДОВЕРИЯ В НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

## **SOCIAL ASPECTS OF TRUST IN SCIENTIFIC COMMUNICATION**

### **Аннотация:**

*Статья посвящена исследованию социальных аспектов доверия в научной коммуникации. Рассматриваются взаимоотношения науки и общества через призму отношений преподавателя и студента. Предлагается использовать доверительную коммуникацию как основной фактор, формирующий репутацию современного вуза.*

### **Ключевые слова:**

*вуз, ученый, доверие, коммуникация, наука, научная коммуникация, популяризация научного знания, репутация, социальные медиа, бренд.*

### **Summary:**

*The article is devoted to the research of social aspects of trust in scientific communication. The authors review relationships between science and society through the prism of teacher and student relationships. It is provided to use the confidential communication as the main factor that influences on the reputation of a modern university.*

### **Keywords:**

*university, scientist, trust, communication, science, scientific communication, popularization of scientific knowledge, reputation, social media, brand.*

Наука приобрела глобальный характер. Появление интернета и мобильных инструментов связи привело к развитию новых форм сотрудничества и коммуникации между субъектами, удаленными в пространстве друг от друга. На смену «незримой коллегии» (*Invisible College* Р. Бойля), «республике писем» (П. Бейль) и другим известным метафорам, описывающим научную деятельность, приходит предложенная Д. Прайсом категория «невидимых колледжей». Она удачно описывает самоорганизующиеся для решения определенной задачи на короткий период времени объединения исследователей, работа которых над общей проблемой протекает одновременно в разных частях земли. В работе Д. Крейн данная идея вылилась в рассмотрение того, как именно социальные системы научных сообществ оказывают влияние на распространение (диффузию) научных идей [1]. По мнению К.С. Вагнер, переход от «большой науки» XX в. к глобальным сетям ученых в XXI в. создает беспрецедентные возможности использования научного потенциала в целях государственного развития [2].

Ряд исследователей (например, К. Ширки) считают, что высвобожденное за счет коммуникационных технологий время складывается в «когнитивный избыток» [3]. Особую роль в этом процессе приобретают социальные медиа, открывающие новые возможности сетевого объединения усилий людей для достижения общей цели: аккумуляции информации, решения конфликтов, реализации общих интересов. Однако сетевой характер научной коммуникации еще больше актуализировал значение одного из важнейших элементов научной коммуникации – феномена доверия. Мнение социологов науки о том, что именно «взаимное доверие имеет ключевое значение для науки как системы» [4, р. 127], постепенно становится общепризнанным. Если следовать концепции Ф. Фукуямы, доверие представляет собой ключевую характеристику любого развитого человеческого общества [5]. Поэтому целесообразно рассмотреть те социальные аспекты доверия, которые характеризуют научную коммуникацию, как внутреннюю, так и внешнюю.

Внутренняя коммуникация (коммуникация внутри научного сообщества) – это прежде всего связи и отношения между научными сотрудниками, влияющие на генерацию научного знания и его трансляцию вовне. В ее рамках ценность научного знания, как правило, не оспаривается, а научный диалог строится вокруг проблемы обоснованности знания. Иначе говоря, такие социальные аспекты доверия, как авторитет, статус, значимость, уважение, репутация, проявляют себя

в основном в эпистемологическом контексте («Я доверяю научным результатам работы коллег, методы которых мною разделяются, а научный статус не вызывает сомнений»). Как отмечает П. Штомпка, «ученый – это только узел в сети доверия... Каждая цитата, каждая ссылка на чью-либо работу опирается на доверие» [6, с. 395].

Внешняя коммуникация характеризует отношения научного сообщества с общественностью, представляя собой формальные и неформальные связи между миром науки и миром не-науки (обыденным; политики, экономики, искусства). Ответственным за подобную коммуникацию субъектам приходится заниматься решением вопросов популяризации научных разработок, адекватной трансляции научных концепций в массовое сознание.

Научная коммуникация – двусторонний процесс, в котором не только ученый использует коммуникационные технологии с целью трансляции знания вовне, но и, наоборот, общество нередко обращается к науке с вопросами, требуя содействия, помощи, экспертного мнения или удовлетворения простого человеческого любопытства. Новизна научного подхода авторов данной статьи заключается в том, чтобы рассмотреть проблему доверия в научной коммуникации с учетом изменившихся условий ее бытования.

Одним из подобных изменений стало появление социальных медиа, многократно усиливающих данную характеристику научной коммуникации. Возможность мгновенно получить обратную связь на научную публикацию, оставить отзыв в публичном информационном пространстве усложняет привычные коммуникации, характерные для традиционной («академической») науки. Свойственный ей высокий уровень доверия опирался на ряд социальных факторов: репутация ученого приобреталась и накапливалась в течение довольно длительного времени, обеспечивая высокий социальный капитал, конвертируемый в иные формы капитала (заработок, престиж, влияние). Ситуация современной («постакадемической») науки совершенно иная. В первую очередь она характеризуется эрозией доверия. Возможности быстрого приобретения (или утраты) репутации, присутствующие в социальных медиа, подрывают авторитет и статус социальных субъектов, влияя на престиж науки и соответствующие социальные институты. Достаточно вспомнить получившие широкое освещение в социальных сетях скандалы на почве нарушений авторских прав в диссертациях известных научных деятелей.

Отдельного рассмотрения заслуживает анализ доверия в контексте социальных коммуникаций между студентами и преподавателями. Авторами статьи с октября по декабрь 2016 г. проводился опрос по микс-технологии сбора эмпирических данных – раздаточное и онлайн-анкетирование, в котором приняли участие 529 и 671 респондент соответственно. Целью исследования стало выявление отношения и мотивации к занятию научной деятельностью студентов 2–4-х курсов. Общая выборка студентов составила 1200 человек из 3 крупных университетов города Новосибирска (НГПУ, НГТУ, СибГУТИ). Полученные результаты позволяют утверждать, что подавляющее большинство (68 %) не понимают сущности научной коммуникации, не заинтересованы в получении научного знания. Многие студенты вузов занятие наукой понимают как трату времени на пустое теоретизирование (37 %). Доверие к преподавателю в сознании студентов строится в основном на его педагогическом таланте и умении донести (популяризировать) научную информацию, а не на его способности порождать научное знание.

В настоящее время каждый вуз заинтересован в качественной профессиональной подготовке выпускников. К этому в значительной мере побуждает и государственная политика в области высшего образования. При этом в качестве критериев эффективности чаще выступают количественные (индекс Хирша, показатели цитируемости, запросы работодателей, привлечение внебюджетных средств), а не качественные показатели работы вуза. Однако престижность занятий наукой и авторитетность профессии ученого под влиянием ряда факторов размываются в общественном сознании.

Преподаватель стремится превратить студента в ученого, мотивируя его на занятия наукой с помощью целого ряда способов (игровой, мобилизационный, статусный). Однако зачастую подобные инициативы оказываются безуспешны. В результате страдает как репутация университета, так и мотивация самого преподавателя выполнять сизифов труд. Как было отмечено в работе Т.В. Чапли, «выстраивание процесса образования происходит на уровне организации контактов и является довольно сложным и многогранным» [7, с. 136]. Именно поэтому такой важной становится регулярная и систематическая работа всего коллектива вуза по выстраиванию научной коммуникации преподавателей и студентов. Конкретным способом решения рассматриваемой проблемы может стать не только изменение образовательных стандартов в части установления научно-исследовательской работы как обязательной практики студентов, начиная с первого курса, но и внедрение в организацию учебного процесса инновационных форм и методов популяризации научного знания и занятий наукой.

Доверительная коммуникация связана с усилением роли медиа как посредников, через которые потребитель получает информацию о продукции. Руководство вузов, осознав необходи-

мость формирования репутации образовательных организаций в процессе научной коммуникации, активно внедряет методы коммуникационной работы с общественностью, формирующие публичный капитал конкретного ученого, работающего в данном университете.

Отчужденность в отношениях между преподавателями и студентами может быть связана еще и с тем, что преподаватели не понимают истинных запросов студенческой аудитории, а студенты не имеют возможности личного контакта с преподавателем как ученым. Поэтому именно постоянство научных коммуникаций становится условием доверия, требуя от вуза как бренда долгосрочности его существования. Наличие активной обратной связи, работа в социальных медиа могут позволить повысить качество подготовки специалистов и способствовать росту престижности и значимости определенной профессии. Не следует при этом забывать, что присутствие вуза в социальных медиа несет и определенные риски, с которыми также нужно уметь работать [8, с. 192].

Таким образом, бренд обеспечивает вузу активную обратную связь с внешней средой и тем самым создает предпосылки для осуществления коррекции качественных параметров образовательного процесса – повышения качества подготовки специалистов и их специализации.

#### **Ссылки:**

1. Crane D. Invisible colleges. Diffusion of knowledge in scientific communities. Chicago, 1972. 213 p.
2. Wagner C. The new invisible college. Science for development. Washington D.C., 2008. 157 p.
3. Shirky C. Cognitive surplus: creativity and generosity in a connected age. N. Y., 2010. 242 p.
4. Zuckerman H. Deviant behavior and social control in science // Deviance and social change. Beverly Hills, 1977. P. 87–138.
5. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. М., 2004. 730 с.
6. Штомпка П. Доверие – основа общества. М., 2015. 440 с.
7. Чапля Т.В. Коммуникативные стратегии в образовании // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 1. С. 132–137.
8. Поддячая Е.А. Репутационные риски присутствия вуза в социальных медиа // Современное коммуникационное пространство: анализ состояния и тенденции развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2016. С. 191–196.

УДК 316.662:614.23(470+571)

<https://doi.org/10.24158/spp.2017.4.4>**Лядова Анна Васильевна****Lyadova Anna Vasilyevna**

кандидат исторических наук,  
старший научный сотрудник кафедры современной  
социологии социологического факультета  
Московского государственного университета  
имени М.В. Ломоносова

PhD in History,  
Senior Researcher,  
Modern Sociology Subdepartment,  
Faculty of Sociology,  
Lomonosov Moscow State University

**Панич Наталья Александровна****Panich Natalia Aleksandrovna**

кандидат исторических наук,  
доцент кафедры современной социологии  
социологического факультета  
Московского государственного университета  
имени М.В. Ломоносова

PhD in History,  
Assistant Professor,  
Modern Sociology Subdepartment,  
Faculty of Sociology,  
Lomonosov Moscow State University

## СОЦИАЛЬНЫЙ СТАТУС ВРАЧА В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

## THE SOCIAL STATUS OF THE PHYSICIAN IN MODERN RUSSIAN SOCIETY

### Аннотация:

*В статье рассматриваются особенности социального статуса врача в современном российском обществе в контексте произошедших за последние годы институциональных преобразований в медицине и системе здравоохранения, вызванных влиянием глобализационных процессов и информационных технологий. Анализируя происходящие структурные изменения, авторы указывают факторы, которые можно расценивать как определяющие социальный статус врача в современном обществе.*

### Ключевые слова:

*медицина, социальный статус, врач, социум, глобализация, пациент, взаимоотношения, система здравоохранения, социальная роль.*

### Summary:

*The article examines the features of the social status of the physician in modern Russian society in connection with the changes that have occurred in recent years in the field of medicine and have been affected by globalization and information technologies. Analyzing these structural changes, the authors disclose factors that can be considered as determining the status of the physician in modern society.*

### Keywords:

*medicine, social status, physician, society, globalization, patient, relationships, health care system, social role.*

Здравоохранение является одной из важнейших систем в структуре современного социума. От ее функционирования напрямую зависят демографические показатели, состояние человеческого капитала, качество жизни населения в целом. Поэтому эффективное развитие системы охраны здоровья представляется приоритетной задачей в социально-экономической политике любого государства, в том числе российского.

С конца XX столетия под влиянием таких ключевых факторов развития социальной реальности, как глобализация и информационные технологии, в медицине и здравоохранении произошли значительные изменения, вызвавшие существенные трансформации института охраны здоровья в целом [1]. В результате внедрения высоких технологий, требующих узкоспециализированных знаний и, как следствие, перехода к доказательной медицине, изменилась основа самой медицинской практики и системы организации медицинской помощи. Произошла смена парадигмы в восприятии болезни и больного – от структурного функционализма Т. Парсонса и Р. Мертона к теории сетевых интеракций Н. Лумана. В рамках формирующейся новой модели социальных взаимодействий пациент становится объектом для исследования заболеваний и близких к ним состояний. Врач же в современных реалиях распространения информации уже не является ведущим агентом, определяющим степень и уровень здоровья или болезни пациента. С одной стороны, новые условия функционирования института медицины в современном социуме способствуют развитию интеграции профессионального медицинского сообщества. Однако, с другой стороны, эти тенденции указывают на необходимость модернизации национальных систем здравоохранения и института медицины в структуре современного социума.

Под влиянием этих процессов российская система здравоохранения также подвергается активному реформированию, направленному на оптимизацию и совершенствование системы оказания медицинской помощи населению с целью повышения ее качества и доступности. Для достижения этой цели в 2014 г. постановлением Правительства РФ № 294 от 15 апреля 2014 г.

утверждена государственная программа «Развитие здравоохранения», в рамках которой предусмотрены меры по профилактике заболеваний и формированию здорового образа жизни, совершенствованию оказания специализированной медицинской помощи, развитию и внедрению инновационных методов диагностики, лечения, реабилитации, медико-санитарного обеспечения отдельных категорий граждан, включая оказание паллиативной помощи [2]. Хотя реализация программы рассчитана на два этапа вплоть до 2020 г., следует отметить определенные позитивные результаты, уже достигнутые в ходе ее осуществления.

По данным экспертов и Федеральной службы государственной статистики Россия впервые преодолела естественную убыль населения [3]. Благодаря увеличению государственного финансирования медицинские учреждения как стационарного, так и амбулаторного звеньев получили новейшее оборудование для диагностики и лечения заболеваний, что позволило внедрить высокотехнологичные виды медицинской помощи в регионах, сократить риски развития болезней системы кровообращения, некоторых видов онкологических заболеваний и т. п. Более того, в соответствии с внесенными в 2014 г. изменениями в Федеральный закон № 323 «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации», а также согласно ч. 2 ст. 35 Федерального закона «Об обязательном медицинском страховании в Российской Федерации» оказание высокотехнологичной медицинской помощи стало осуществляться за счет бюджетных средств, 459 ее видов были включены в программы, реализуемые в рамках полисов обязательного медицинского страхования, что позволило существенно увеличить обеспеченность данной помощью населения России. Так, по данным Министерства здравоохранения РФ число россиян, которые получили в рамках системы обязательного медицинского страхования различные виды высокотехнологичной помощи, в 2014 г. выросло по сравнению с предыдущим периодом в четыре раза [4].

Однако, как отмечают эксперты, несмотря на определенную позитивную динамику, осуществляемые преобразования пока не позволяют преодолеть сложности в развитии российской системы здравоохранения на современном этапе [5].

Как известно, эффективность функционирования института медицины зависит от ряда факторов. Наряду с технической оснащенностью, объемом финансирования, системой организации оказания медицинских услуг детерминирующим фактором является социальный статус медицинских работников. В рамках существующих социологических теорий, раскрывающих данное понятие, можно выделить два направления исследований. Основоположителем одного из них можно считать Р. Линтона, который предложил рассматривать под понятием «социальный статус» динамичный аспект социальной роли, с помощью которого индивид выстраивает свои отношения в социальной группе [6]. По мнению исследователя, социальный статус связан с социальной идентичностью. Он определяет место личности в системе социальных интеракций, набор определенных социальных функций индивида, выполнение которых предполагает соблюдение требований, связанных с ожиданиями других [7]. В рамках структурно-функционального подхода социальный статус рассматривается как социальная репутация индивида, связанная с занимаемой им позицией, престижность которой зависит от реальной полезности выполняемой индивидом работы и мнения общества в отношении ценности его деятельности [8].

В ходе проводимых в последние годы структурных преобразований института медицины в стране, а также в результате влияния глобализации и информационных технологий положение врачей в российском обществе подверглось существенной трансформации.

Во-первых, принятый в 2011 г. № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» полностью изменил существовавшую ранее систему взаимоотношений между врачом и пациентом [9]. Оказание медицинской помощи, в том числе экстренной, согласно указанному закону было переведено в разряд услуги. Соответственно, изменились статусы пациента и врача: больной, которому требуется помощь, перешел в разряд потребителя медицинской услуги, а врач, оказывающий медицинскую помощь, стал ее поставщиком. Таким образом, взаимодействие между врачом и пациентом оказалось перенесено в поле рыночных отношений, что, с одной стороны, привело к деформации профессиональной сущности медицинской деятельности, основанной на клятве Гиппократова и принципах деонтологии, а с другой, вызвало рост конфликтов из-за чрезмерно завышенных ожиданий со стороны пациентов.

Как указывает А.В. Решетников, социальный статус врача складывается из таких критериев, как уровень оплаты труда, престижность профессии, возможности самореализации [10]. В 2012 г. Правительством РФ была утверждена Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012–2018 гг. Однако, как показали результаты социологических исследований, проведенных НИУ ВШЭ и «Левада-центром» в 2014 г. среди медицинских работников, более половины опрошенных не почувствовали улучшения материального положения, при этом 61 % респондентов отметил значительное увеличение объема работы при слабом изменении заработной платы [11].

В немалой степени на социальный статус врача в современном социуме оказывают влияние средства массовой информации. По данным компании «Медиалогия» профессия врача стала самой обсуждаемой в СМИ в 2015 г., что, однако, не означает, что дискуссия ведется только в позитивном контексте. Более того, эксперты констатируют распространение среди россиян стереотипа недоверия к медицине.

Формирование недоверия к системе охраны здоровья влечет за собой, с одной стороны, рост ожиданий и запросов населения к качеству предлагаемых медицинских услуг, с другой, нежелание обращаться в медицинские учреждения без крайней необходимости. Как следствие, все большее распространение среди населения получает практика самолечения, обращения к так называемым народным средствам, что в целом негативно сказывается на комплаентности пациентов и индивидуальном здоровье граждан.

Так, в рамках пилотажного социологического исследования, проведенного авторами среди пациентов одной из московских клиник с целью оценки качества оказанных им услуг, в анкету был включен вопрос о профилактике пациентами своего здоровья. Как выяснилось, лишь 15 % респондентов проходят ежегодную диспансеризацию по месту жительства, 10 % проходят ее нерегулярно, когда есть время, 45 % – только при острой ситуации, 35 % не сталкивались с этим вообще. Поэтому при попадании подобных пациентов в стационар по экстренным показаниям в 80 % случаев врачам по оказанию ургентной помощи приходится не только заниматься решением конкретной проблемы, вызвавшей экстренное состояние пациента, но и параллельно назначать ему лечение в связи с выявленными соматическими заболеваниями.

По данным опросов, проведенных ВЦИОМ в 2015 г. среди населения РФ, более 30 % граждан вообще не обращаются в поликлиники, объясняя это как проблемами в получении медицинской услуги, так и недоверием к компетентности медицинских работников [12].

Таким образом, становится очевидным, что социальный статус врача – это одна из ключевых детерминант эффективности работы системы здравоохранения, влияющая и на оценку населением качества оказываемых медицинских услуг. Поэтому, несмотря на имеющиеся сложности в выработке современных моделей организации системы здравоохранения, представляется необходимым улучшение положения врача в современном социуме посредством стимулирования его трудовой мотивации, увеличения престижности профессии через СМИ, принятия на законодательном уровне мер, защищающих медицинских работников от пациентского экстремизма.

#### Ссылки:

1. Doctors in society: medical professionalism in a changing world. Report of a Working Party of the Royal College of Physicians of London. L., 2005 ; Katrova L. Leadership or obligation: value aspects of the professionalization of doctors in global society // EC Dental Science. 2017. No. 7 (3). P. 106–114.
2. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие здравоохранения» [Электронный ресурс] : постановление Правительства РФ от 15 апр. 2014 г. № 294. URL: <http://government.ru/media/files/NfyPJ24TXpc.pdf> (дата обращения: 31.03.2017).
3. Осипов Г.В., Рязанцев С.В. Демографическая политика в России: трансформация, результаты, перспективы // Вестник Российской академии наук. 2014. Т. 84, № 11. С. 963–972.
4. Об итогах работы Министерства здравоохранения Российской Федерации в 2014 году и задачах на 2015 год : доклад Министерства здравоохранения Российской Федерации.
5. Кадыров Ф.Н., Обухова О.В., Сорокина Ю.А. Проблемы финансового обеспечения высокотехнологичной медицинской помощи // Менеджер здравоохранения. 2014. № 2. С. 54–64 ; Российское здравоохранение в новых экономических условиях: вызовы и перспективы [Электронный ресурс] : доклад Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» по проблемам развития системы здравоохранения / С.В. Шишкин, И.М. Шейман, А.А. Абдин, С.Г. Боярский, С.В. Сажина. М., 2017. 84 с. URL: [https://www.hse.ru/data/2017/01/12/1115337576/Доклад\\_итог.pdf](https://www.hse.ru/data/2017/01/12/1115337576/Доклад_итог.pdf) (дата обращения: 05.03.2017) ; Шалыгина Л.С. Экспертная оценка перспектив развития высокотехнологичной медицинской помощи в субъекте РФ // Вестник Росздравнадзора. 2015. № 2. С. 52–55.
6. Linton R. The cultural background of personality. N. Y. ; L., 1945.
7. Тронеvская М.А. Идентификация как механизм формирования социальных ролей // Теория и практика общественного развития. 2015. № 15. С. 31–34 ; Филиппов А.А. Категория социального статуса в зарубежной и отечественной социологии // Вопросы современной науки и практики. 2012. № 1 (37). С. 306–313.
8. Бадарев Д.Д. Социальный статус человека и критерии его определения в современном обществе // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. № 5. С. 224–228.
9. Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федер. закон Российской Федерации от 21 нояб. 2011 г. № 323-ФЗ. URL: <http://www.rg.ru/2011/11/23/zdorovie-dok.html> (дата обращения: 06.03.2017).
10. Решетников А.В. Социология медицины. М., 2010.
11. Кочкина Н.Н., Красильникова М.Д., Шишкин С.В. Доступность и качество медицинской помощи в оценках населения. М., 2015.
12. Доступность и качество российского здравоохранения: оценки пациентов [Электронный ресурс] : пресс-выпуск ВЦИОМ № 2919. 2015. 2 сент. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115370> (дата обращения: 04.03.2017).

УДК 316.3-057.36:378.335

<https://doi.org/10.24158/spp.2017.4.5>**Алакаев Евгений Александрович****Alakaev Evgeny Aleksandrovich**

адъюнкт кафедры социологии  
Военного университета  
Министерства обороны Российской Федерации

Postgraduate student, Social Science Department,  
Military University of the Ministry of Defence of  
the Russian Federation

## СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ КУРСАНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ВОЕННЫХ ВУЗОВ

## SOCIOLOGICAL PORTRAIT OF THE FIRST YEAR MILITARY UNIVERSITY STUDENTS

### Аннотация:

*В статье на основании данных, полученных в результате социологических исследований 2013–2015 гг., рассматриваются основные тенденции, характеризующие облик современных курсантов первого курса военных вузов Министерства обороны Российской Федерации. Описываются мотивация курсантов к поступлению на военную службу, их удовлетворенность условиями обучения за первые месяцы учебного процесса.*

### Ключевые слова:

*курсанты, Министерство обороны Российской Федерации, мотивация к обучению, удовлетворенность условиями обучения, военные вузы, социальное происхождение.*

### Summary:

*The article reviews the main trends characterizing the appearance of modern first year students of military universities of the Russian Federation Ministry of Defense. It is based on data obtained as a result of sociological research of 2013–2015. The paper describes the motivation of military students for enlisting in the military service and their satisfaction with learning environment for the first months of the educational process.*

### Keywords:

*military students, Ministry of Defense of the Russian Federation, motivation for education, satisfaction with learning environment, military universities, social background.*

Мотивация курсантов военных вузов Министерства обороны Российской Федерации (МО РФ) к военной службе, их удовлетворенность условиями обучения являются важными объектами социологических исследований, проводимых на протяжении последних нескольких лет. Данная тематика чрезвычайно актуальна для военного ведомства, так как позволяет определить социальные характеристики и мотивацию к службе у курсантов-новобранцев, выявить наиболее актуальные для них служебные проблемы. Регулярность проведения подобного рода исследований дает возможность проследить динамику изменения мотивации и удовлетворенности курсантов за последние годы. Полученные результаты могут быть применены органами военного управления для корректировки управленческих решений в военно-образовательной сфере.

В октябре – ноябре 2015 г. было проведено социологическое исследование, по результатам которого представляется возможным определить профессиональную мотивацию курсантов первого курса высших военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации. Данные, полученные в ходе означенного исследования, приводятся в сравнении с результатами аналогичных исследований, проведенных соответственно в ноябре – декабре 2014 г. (в 16 вузах МО РФ), а также в октябре – ноябре 2013 г. (в 11 вузах МО РФ) [1, с. 49]. Эти исследования регулярно проводятся с 2013 г., так как именно в этот год была изменена политика руководства МО РФ в области военного образования (после массовых сокращений второй половины 2000-х гг.) и увеличился набор курсантов в военные вузы.

Всего в ходе исследования 2015 г. опрошено 969 курсантов первого курса в 17 вузах МО РФ. Выборка охватывает примерно 9 % от общего числа курсантов, набранных в военные вузы в 2015 г., и затрагивает более половины учебных заведений, в которых проводится подготовка курсантов (всего 22 вуза и 9 филиалов). Возраст большинства курсантов, поступивших в 2015 г. в вузы МО РФ, составил 17–19 лет (86 %). Вторую возрастную группу (20–22 года) составили 12 % курсантов. Старше 23 лет не более 2 % курсантов (табл. 1).

**Таблица 1 – Социально-демографическая характеристика возраста опрошенных курсантов, % от общего количества респондентов**

Возраст	2015	2014	2013
17–19 лет	86	91	87
20–22 года	12	8	9
23–24 года	2	1	4

Подобная устойчивая на протяжении нескольких лет возрастная дифференциация связана с тем, что основная масса курсантов поступает в военные вузы сразу после школы или военного



училища (учреждения среднего образования). Поэтому 4/5 поступивших на первый курс молодых людей пребывают в возрасте 17–19 лет. Лица старше 20 лет в большинстве своем представляют собой отслуживших по призыву либо поступивших во время прохождения службы по призыву или контракту. Хотя среди лиц, уже сталкивавшихся с военной службой до поступления в военный вуз, встречаются и молодые люди 18–19 лет.

Абсолютное большинство (92 %) курсантов первого курса вузов МО РФ имеют среднее (полное) общее образование, 16 % – выпускники суворовских военных училищ, Нахимовского военно-морского училища, кадетских корпусов. Пятая часть (20 %) курсантов первого курса вузов МО РФ поступала по окончании службы по призыву или во время прохождения службы по призыву или контракту в Вооруженных силах (других силовых ведомствах) (табл. 2).

**Таблица 2 – Организация, из которой осуществлялось поступление курсантов первого курса вузов МО РФ, % от общего количества респондентов**

	2015	2014	2013
Среднее общеобразовательное учреждение	92	95	94
Суворовские военные училища, Нахимовское военно-морское училище, кадетские корпуса	16	22	25
По окончании службы по призыву или во время прохождения службы по призыву или контракту в Вооруженных силах (других силовых ведомствах)	20	15	24

По данным таблицы 2 видно, что удельный вес среди курсантов первого курса бывших военнослужащих по призыву и рядового/сержантского состава по контракту, а также кадетов имеет устойчивую тенденцию к уменьшению. Так, если в 2013 г. две эти категории составляли 49 % курсантов первого курса, то к 2015 г. этот показатель снизился до 36 %. Это может быть объяснено тем, что 2013 год являлся первым годом массового набора курсантов в военные вузы МО РФ после сокращения конца 2000-х гг. и многие места в военных вузах приходилось заполнять солдатами, прибывавшими в качестве абитуриентов прямо из воинских частей. Руководство Министерства обороны придавало большое значение поступлению в военные вузы солдат из линейных частей, что резко контрастирует с 2000-ми гг., когда число курсантов, сталкивавшихся с военной службой до поступления в военные вузы, было минимальным. Ввиду активной работы органов военного управления во время проведения мероприятий по набору курсантов в военные вузы бывшие солдаты составили почти треть из всех поступивших в 2013 г. Однако к 2015 г., вероятно, были исправлены некоторые перегибы в этой практике, в частности связанные с излишней директивностью и обязательностью предоставления абитуриентов в вузы МО РФ командирами воинских частей.

Достаточно существенный спад удельной доли бывших кадетов среди курсантов первого курса может быть объяснен общим увеличением количества набираемых курсантов при сохранении относительно устойчивого числа выпускников военных учебных заведений среднего образования.

Рассматривая социальное происхождение изучаемой категории военнослужащих в 2015 г., можно отметить, что половина (52 %) курсантов являются выходцами из семей рабочих, 16 % – военнослужащих, 17 % – из семей государственных служащих (табл. 3).

**Таблица 3 – Социальная принадлежность родителей курсантов первого курса вузов МО РФ в 2015 г., % от общего количества респондентов**

Социальный слой	2015		2014		2013	
	отец	мать	отец	мать	отец	мать
Рабочие	50	54	48	48	49	53
Крестьяне (фермеры)	2	2	3	4	4	3
Государственные служащие	11	23	14	22	11	21
Военнослужащие (военные пенсионеры)	26	6	23	8	27	7
Научно-техническая интеллигенция (врачи, учителя и т. д.)	2	4	1	4	1	3
Предприниматели (бизнесмены)	8	7	10	10	7	7
Другое	1	4	1	4	1	6

Социальное происхождение курсантов на протяжении 2013–2015 гг. не претерпевало существенных изменений. Значительную их часть (более 30 %) составляют выходцы из семей военных или государственных служащих. В то же время более половины курсантов происходят из семей рабочих, что, наряду с относительно низким процентом среди первокурсников выпускников военных училищ (учреждений среднего образования), свидетельствует об отсутствии в российском обществе устойчивой профессиональной корпорации военнослужащих.

В 2015 г. абсолютное большинство (79 %) курсантов первого курса руководствовались при поступлении в вузы МО РФ мотивом стать в будущем офицерами (в 2014 г. – 76 %, в 2013 г. – 72 %). Среди других мотивов для поступления в вузы МО РФ в 2015 г. отметим желание лично быть причастным к защите Отечества (44) (40 и 31), возможность стать грамотным специалистом и профессионалом (31) (38 и 29). Только чуть менее трети (30) курсантов указали на возможность достижения

материального благополучия (27 и 39). 21 % опрошенных курсантов первого курса в 2015 г., как и в предыдущие годы (21 и 22), поступая в вуз МО РФ, были движимы идеей о том, что служба – интересное и престижное дело. Для каждого пятого (20) курсанта поступление в вуз МО РФ является продолжением семейных традиций (18 и 21). Значимость таких мотивов, как возможность получения бесплатного образования, стремление добиться уважения окружающих, склонность к порядку и дисциплине, и др. для большинства курсантов отошла на второй план (от 3 до 17 %) (рис. 1).



**Рисунок 1 – Основные мотивы выбора курсантами первого курса вузов МО РФ профессии офицера\*, % от общего количества респондентов**

\* Сумма превышает 100 %, так как респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов на вопрос.

Как видно из рисунка 1, патриотические причины (желание стать офицером, чувство причастности к защите Отечества) играют ведущую роль в выборе курсантами профессии офицера. Это может объясняться ростом патриотических настроений в обществе в свете событий последних лет, активной патриотико-пропагандистской работой руководства Министерства обороны. Плоды этой деятельности отражаются в том, что на протяжении 2013–2015 гг. отмечается стабильный рост числа респондентов, указавших патриотические мотивы в качестве основных, побудивших их поступить в военные вузы.

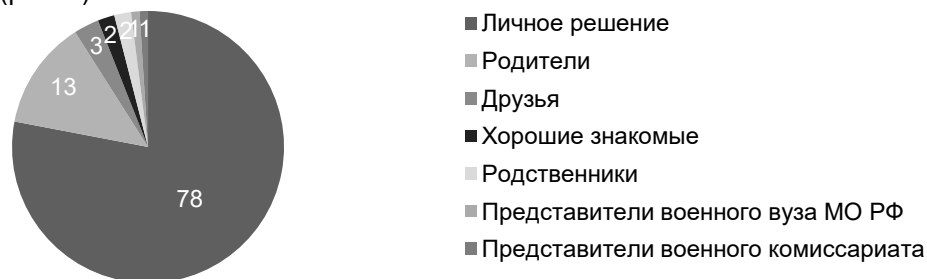
В то же время несколько более прагматические стремления, такие как достижение материального благополучия и возможность стать грамотным специалистом, выражены достаточно хорошо, но существенно уступают патриотическим. Данные прагматические причины нестабильны в своей динамике, притом что процент лиц, поступающих в военные вузы с целью улучшить свое материальное положение, упал с 39 % в 2013 г. до 30 % в 2015 г. Это опять же говорит о росте у курсантов патриотических устремлений, которые в мотивации доминируют над меркантильными соображениями.

Примерно 1/5 курсантов являются продолжателями семейных традиций, что на 2/3 соотносится с числом курсантов, родители которых являются военнослужащими и государственными служащими (30 %). Таким образом, число потомственных военных существенно, однако явно не достаточно, чтобы говорить о наличии в российском обществе устойчивой многопоколенной офицерской традиции, а следовательно, о существовании офицерства как устойчивой социальной группы. Офицерский корпус в России в большинстве своем формируется из лиц, не относящихся к семьям офицеров, что показывает отсутствие серьезной профессиональной династической преемственности. Доля курсантов, являющихся продолжателями офицерских традиций своих родителей, на наш взгляд, крайне мала для формирования из данной категории военнослужащих устойчивого социального слоя. Большая часть курсантов, которые пополняют в дальнейшем офицерский корпус российской армии, не являются выходцами из семей потомственных военных и, по всей видимости, относятся не к самым высоким слоям населения. То есть они не являются изначально носителями специфической офицерской корпоративной культуры. В свою очередь сама эта культура не может существовать, не будучи разделяема большей частью будущих офицеров. Большая часть будущих российских офицеров – люди, пришедшие на службу по личной, притом зачастую патриотической инициативе, а не в связи с семейной традицией.

Интересен тренд к снижению мотивации курсантов на получение бесплатного высшего образования с 9 % в 2013 г. до 7 % в 2015 г. При этом показатели 2013–2015 гг. гораздо ниже тех, что были в 2000-е гг. Так, по данным исследований, в 2006 г. этот показатель составлял 28 % [2,

с. 34], 2007 – 24,2 [3, с. 29], 2008 – 31 [4, с. 9], в 2009 г. – 25 % [5, с. 4], что, с одной стороны говорит о росте патриотических настроений, с другой – об улучшении материального положения социальных слоев, из которых преимущественно рекрутируются будущие офицеры.

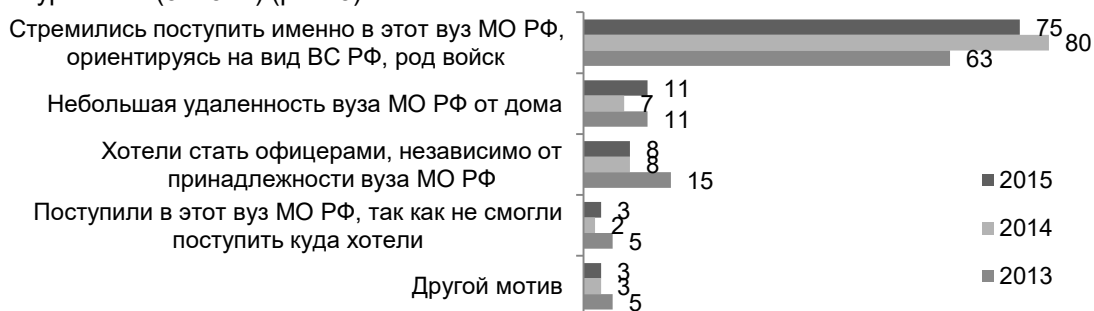
Очевидно, что мотивация к учебе в военных вузах является следствием влияния на ценностную картину мира курсантов различных факторов, в первую очередь различных субъектов его социализации [6, р. 263–265]. Так, подавляющее большинство (78 %) курсантов первого курса отметили, что решение о поступлении в вуз МО РФ было принято ими лично (в 2014 г. – 28 %, в 2013 г. – 29 %). В данном случае непосредственно повлиявшие на курсанта факторы оказываются несколько скрыты его личным мировоззрением, иные же варианты ответа позволяют в лучшей степени верифицировать эти факторы влияния. На выбор 15 % курсантов повлияли их родители и родственники, 5 % – друзья (товарищи) или хорошие знакомые. Представители вузов МО РФ и военных комиссариатов сыграли незначительную роль в решении курсантов о поступлении в вузы МО РФ. Лишь по 1 % курсантов отметили влияние данных субъектов на выбор ими профессии офицера (рис. 2).



**Рисунок 2 – Субъекты, повлиявшие на решение курсантов о поступлении в вуз МО РФ в 2015 г., % от общего количества респондентов**

Существенное влияние на мотивацию курсантов оказывают родители, напрямую или опосредованно, через социализацию будущего курсанта в семье, члены которой являются военнослужащими или государственными служащими в целом. Скорее всего, фактор влияния родителей гораздо шире 13 %, особенно в семьях, где родители состоят на государственной службе (33 % в 2015 г.) и социальные примеры поведения, нормы и ценности, ориентирующие на государственную службу, закладываются в ребенка с самого детства.

Выбор первокурсниками военного вуза МО РФ для обучения прежде всего определяется принадлежностью вуза к конкретному виду Вооруженных сил, роду сил, а также желанием получить конкретную специальность (в 2015 г. – 75 %, 2014 – 80, в 2013 г. – 63 %). Для 8 % первокурсников в 2015 г. желание стать офицером стало определяющим, независимо от того, в каком вузе МО РФ они будут проходить обучение (в 2014 г. – 8 %, в 2013 г. – 15 %). Вместе с тем каждый девятый (11) курсант первого курса выбрал вуз МО РФ, находящийся недалеко от дома (7 и 11 %). Также для 3 % первокурсников поступление в вуз МО РФ было связано с отсутствием возможности поступить в другой вуз (2 и 5 %). На другие причины поступления в вуз МО РФ указали также 3 % курсантов (3 и 5 %) (рис. 3).

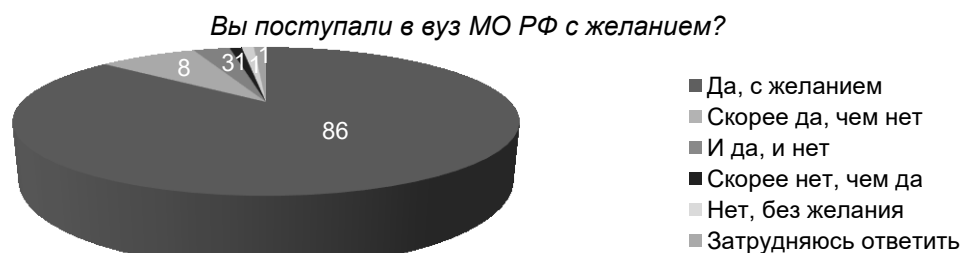


**Рисунок 3 – Распределение курсантов первого курса по мотивам поступления в конкретный вуз МО РФ, % от общего количества респондентов**

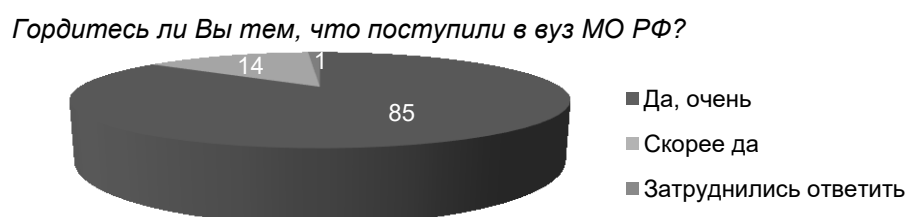
Как видно из рисунка 3, большинство курсантов были профессионально ориентированы еще до поступления в военный вуз, что может говорить о наличии среди курсантов устойчивых профессиональных ориентаций на конкретную сферу военной деятельности. В то же время заметное снижение числа немотивированных на конкретную воинскую специальность абитуриентов может говорить о повышении эффективности федеральной и ведомственной пропаганды по популяризации отдельных родов и видов войск.

Следует отметить, что престиж вузов МО РФ увеличивается с каждым годом. Абсолютное большинство (94 %) курсантов первого курса отметило, что они с желанием поступали в тот или

иной вуз МО РФ (в 2014 г. – 94 %, в 2013 г. – 90 %). А еще 99 % из их числа признались, что гордятся тем, что обучаются в данном вузе МО РФ (94 и 97 %) (рис. 4, 5).



**Рисунок 4 – Распределение курсантов первого курса по реализации их стремления поступить в конкретный вуз МО РФ, % от общего количества респондентов**



**Рисунок 5 – Распределение курсантов первого курса по их отношению к обучению в вузе МО РФ, % от респондентов, поступивших с желанием**

Первичные оценки уровня удовлетворенности курсантов первого курса своими служебными условиями и обучением в вузах МО РФ возросло по сравнению с предыдущими годами практически по всем показателям. Для более точного определения состояния удовлетворенности курсантов был рассчитан индекс удовлетворенности теми или иными условиями службы в военных вузах.

Более всего курсанты первого курса вузов МО РФ удовлетворены взаимоотношениями с профессорско-преподавательским составом (0,86) (в 2014 г. – 0,82, в 2013 г. – 0,79), а также межличностными отношениями в курсантской среде (0,77) (0,72 и 0,67). Значительно хуже, по мнению курсантов первого курса, в вузах МО РФ решаются проблемы с организацией досуга и отдыха (0,41) (0,4 и 0,2). Как и в предыдущие годы, курсанты первого курса остаются не удовлетворены уровнем денежного довольствия (0,56) (0,52 и 0,41) (рис. 6).



**Рисунок 6 – Удовлетворенность курсантов первого курса вузов МО РФ условиями обучения, баллы [7]**

Как видно из графика, отмечается уверенный рост удовлетворенности курсантов по целому ряду показателей, наиболее важным из которых представляется организация образовательного процесса. По всей видимости, это обусловлено той работой, которую проводят органы военного управления по оптимизации и совершенствованию процесса обучения курсантов, и, разумеется, резким увеличением финансирования в этой области.

Наибольшую удовлетворенность курсанты выражают в адрес преподавательского состава вузов, что говорит о достаточно высоком уровне преподавания в военных вузах. При этом

курсанты четко отделяют преподавателей от командиров подразделений и командования вузов. Значительно выросла удовлетворенность взаимоотношениями с командирами подразделений, к 2015 г. почти догнав удовлетворенность командованием. Это говорит, с одной стороны, об улучшении микроклимата в учебных подразделениях, с другой, о постепенном слиянии в глазах курсантов образов командира подразделения и командования в единую руководящую прослойку, без очевидного разделения на «доброе царя и плохих бояр». Разрыв между удовлетворенностью преподавателями и непосредственными начальниками объясняется тем, что командование организует повседневную деятельность и хозяйственные работы курсантских подразделений, то есть те сферы военной службы, где происходит большинство межличностных конфликтов, а также привлекает курсантов к выполнению «несвойственных функций».

Отмечается существенный рост удовлетворенности взаимоотношениями в учебных коллективах, вещевым обеспечением обучаемых. Наиболее существенный спад относится к удовлетворенности досугом и отдыхом. С одной стороны, для военнослужащих, недавно принявших этот статус, характерно острое переживание тягот и лишений военной службы, с другой стороны, столь низкий индекс удовлетворенности однозначно говорит об очевидных проблемах в обеспечении условий комфорта в учебной деятельности курсантов, что негативно отражается на их заинтересованности в учебе в целом.

В 2015 г. отмечается резкий спад удовлетворенности курсантов условиями проживания и организацией питания, что может быть объяснено увеличением нагрузки на жилые фонды и тыловые учреждения военных вузов в связи с последовательным увеличением числа обучаемых курсантов ввиду возобновленной с 2013 г. регулярностью наборов.

Таким образом, стремление стать офицером Вооруженных сил как доминирующий мотив при поступлении в вузы МО РФ свидетельствует о росте престижа офицерской службы в российском обществе и, вероятно, связано с общественными представлениями о российском офицере как носителе государственно-патриотической идеологии и военного профессионализма. В целом курсанты первого курса, поступившие в 2015-м и предшествующих ему годам в вузы МО РФ, прошли успешную адаптацию к условиям обучения в данных вузах. Однако на эффективность становления профессиональной мотивации курсантов в воинских коллективах существенно влияют проблемы, связанные с материально-техническим обеспечением учебно-воспитательного процесса. Отмечается рост мотивации молодых людей к службе в Вооруженных силах в качестве офицеров, что можно связать как с патриотическим подъемом в обществе, так и с деятельностью государства и органов военного управления Министерства обороны по популяризации военной службы и армии, которая активно ведется в последние годы (масштабные соревнования по военно-спортивным играм, открытие развлекательного парка «Патриот» и создание бренда «Армия России», позитивное внимание СМИ к событиям, связанным с ВС РФ, и т. д.).

Значительное количество курсантов из числа бывших солдат, существенно отличающееся от показателей 2000-х гг., говорит о довольно успешной пропагандистской работе, проводимой органами военного управления и командирами подразделений в войсках. Однако ввиду специфической, в ряде случаев противопоставляющей себя офицерам профессиональной психологии солдат срочной службы не следует слишком завышать число лиц, набираемых в военные вузы из данной категории граждан. Наилучшими кандидатами в будущие офицеры выступают лица с еще не сформированными служебными взглядами или взглядами, сформировавшимися в заданном ключе. Это выпускники гражданских школ и кадетских (суворовских, нахимовских) училищ.

Имеются объективные проблемы, связанные как с сохранением достаточно низкой оценки курсантами условий для проведения свободного времени и досуга, так и со снижением их удовлетворенности в области обеспечения повседневной жизнедеятельности учебных подразделений – условиями организации проживания и питания. Обозначенные проблемы оказывают существенное негативное влияние как на способность курсантов к обучению, так и в целом на их желание продолжать обучение в военном вузе.

### Ссылки и примечания:

1. Ромахин А.П. Проблемы военно-профессиональной ориентации и мотивации курсантов к дальнейшему прохождению службы в Вооруженных силах Российской Федерации в 2014 году // Военно-социологические исследования. 2007. № 49.
2. Грабовский И.В. Особенности и изменения мотивации курсантов высших военных учебных заведений // Там же. № 18.
3. Захаров В.А. Ценностная ориентация курсантов – будущих офицеров органов воспитательной работы // Там же. № 19.
4. Захаров В.А. Мотивация и ценностные ориентации курсантов военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации // Там же. 2008. № 20.
5. Татевосян Н.А. Мотивация курсантов выпускных курсов высших военно-учебных заведений к военной службе // Там же. 2009. № 27.
6. Handbook of the sociology of the military / ed. by G. Gaforio. N. Y., 2006.
7. При расчете индекса удовлетворенности условиями службы применялась формула:  $I_{уд. усл. сл.} = (a \times 1 + b \times 0,5 + c \times 0 + d \times (-0,5) + e \times (-0,5) + f \times 0) \div (a + b + c + d + e + f)$ , где  $a, b, c, d, e$  и  $f$  – варианты ответов на вопрос «да», «скорее да», «и да, и нет», «скорее нет», «нет» и «затрудняюсь ответить» соответственно, а 1; 0,5; 0; -0,5; -1 – весовой коэффициент. Диапазон индекса: от -1 до 1.

УДК 316.344.8:2

<https://doi.org/10.24158/spp.2017.4.6>

Солеймани Сара

Soleimani Sara

аспирант кафедры социологии  
Российского университета дружбы народовPhD student, Social Science Department,  
Peoples' Friendship University of Russia**КОНЦЕПЦИЯ РЕЛИГИОЗНОЙ  
ИДЕНТИЧНОСТИ****THE CONCEPT OF  
RELIGIOUS IDENTITY****Аннотация:**

*В статье представлены точки зрения Э. Дюркгейма и других социологов на концепцию религиозной идентичности. Установлена корреляция между религией и этнической принадлежностью. Показана связь между религией и идентичностью, в частности применительно к молодежи в свете религиозности и поиска идентичности.*

**Ключевые слова:**

*социология, религия, идентичность, религиозная идентичность, этническая идентичность, религиоведение, молодежь.*

**Summary:**

*The article deals with the viewpoints of E. Durkheim and other sociologists on the concept of religious identity. The author determines the correlation between religion and ethnicity. The research shows the relation between religion and identity, in particular, with regard to youth in the light of religiosity and the search for identity.*

**Keywords:**

*sociology, religion, identity, religious identity, ethnic identity, religious studies, youth.*

Религиозная идентичность может рассматриваться как социальное различие наряду с гендерными, социальными классами и этнической принадлежностью. Подобно вышеупомянутым категориям религия часто представляет собой ось дифференциации, структурирования социального взаимодействия, влияния на социальное местоположение и построения социальных границ.

Под религией понимаются верования, разделяемые членами некоторого сообщества, включая символы, к которым относятся с чувством благоговения и поклонения, а также ритуальные действия. Не во всех религиях есть вера в сверхъестественные сущности. Хотя провести различие между религией и магией трудно, часто полагают, что магия скорее практикуется индивидами, а не находится в фокусе общественных ритуалов [1, с. 116].

Сама концепция «религия» довольно сложна и многогранна, состоит из разных аспектов. Например, Б. Линкольн предлагает определение, охватывающее «дискурс», «практику», «сообщество» и «институт», чтобы учесть разнообразие функций, присущих смыслу этого термина. Однако есть и ряд других определений, в некоторых из них больше внимания уделяется мысли и верованиям (М. Вебер), в других – действию и ритуалу (Э. Дюркгейм) [2, р. 5]. Следовательно, религиозная идентичность также является сложной концепцией и включает в себя ряд компонентов: принадлежность и отнесенность, поведение и практику, убеждения и ценности, религиозный и духовный опыт. Многомерный характер религиозной идентичности уже давно признан [3].

Религиозная идентичность – это один из возможных способов духовного соотнесения себя с окружающими людьми (на индивидуальном уровне) и самоопределения целого общества в его соотношении с окружающими социумами (на макросоциальном уровне). Это всегда способ осознания мира «своей» духовной ориентации в соотнесенности с «иным» контекстом духовности [4].

Хэммонд со ссылкой на Дюркгейма отмечает, что религия является производной от социальных обстоятельств, которые создают благоприятные условия для произвольного принятия образа жизни, особенно в результате членства в группе. Например, люди созданы, чтобы проявить свое чувство единства и сопричастности через участие в ритуалах, церемониях, придерживаясь системы взглядов или ориентации и поведения по отношению к символам. Объекты воспринимаются как священные, к ним относятся с чувством страха и удивления. Это представление точно отражает принцип работы и модус вивенди аборигенов Австралии, которые послужили материалом для тематического исследования Дюркгейма.

Внимательное изучение доктрины Дюркгейма может вызвать некоторые сомнения по поводу ее авторитетности. Во-первых, в какой степени современное общество напоминает сельскую местность Австралии много лет назад? Во-вторых, в какой степени религия, которую описывает Дюркгейм, напоминает современную религию сегодня? Среди прочего социальная среда прошлого имеет мало сходств с современными социальными условиями, а религия в прошлом, которую поддерживал Дюркгейм, лишь в отдаленной степени похожа на религии современности.

Принимая во внимание эти аспекты, представляется возможным отвергнуть теорию Дюркгейма как непрактичную в современном обществе. Скорее всего, можно говорить, что общество

не выражает глубокое чувство единства, как это было в прошлом, или если выражает, то делает это в течение ограниченного количества времени. Важно отметить, что церковь может быть проявлением глубоко укоренившейся первичной принадлежности, особенно в тех случаях, когда эти связи имеют элементы внутригрупповых связей.

Несомненно, существует взаимосвязь между религией и этнической принадлежностью. Тем не менее интерпретация положительной корреляции не является однозначной. Чувство неопределенности доминирует, как только кто-то пытается предложить целостное обоснование обнаруженной связи.

В том же духе Х. Абрамсон утверждает, что в некоторых случаях бывает так, что религия приравнивается к этнической принадлежности, но это относится не ко всем группам этнической принадлежности [5]. В качестве примера он приводит группы амишей, мормонов, гуттеритов и евреев – они демонстрируют прямую связь между религией и этнической принадлежностью. Эта надежная связь предполагает, что при условии несуществования религии этническая группа с высокой вероятностью прекратит существовать. В некоторых случаях религия играет убедительную основополагающую роль в формировании этнической принадлежности, но ее фундаментальное влияние разбавляется другими важными базовыми факторами, такими как уникальная территория происхождения и, возможно, отличительный язык. Также примером такой корреляции можно считать православных греков или голландских протестантов. В других случаях связь между этнической принадлежностью и религией реальна, но религия играет незначительную роль в процессе формирования этнической идентичности.

Приведенные выше материалы свидетельствуют о том, что религия и этническая принадлежность могут различаться с точки зрения прочности связи, а также потенциально приводят к различной степени взаимосвязи между ними. Дебаты о подлинности этнического и религиозного возрождения по сей день имеют место на основе сделанных выводов.

В то время как религия и этническая принадлежность могут быть важными факторами, определяющими идентичность, вполне вероятно, что влияние этих двух составляющих на формирование идентичности в современную эпоху является менее распространенным и сильным, чем раньше. Здесь связь между религией и идентичностью будет рассмотрена с учетом исканий молодежи на просторах формирования идентичности. Молодые люди более склонны бороться с единицей сплоченности, так как они постоянно находятся в поиске собственной личности, своего «я». В основном представители молодежи проходят этот психологический путь таким образом, чтобы закрепить и понять опыт самоуправления, выявить и ассоциировать себя с родственной, профессионально-технической и социальной ролями [6, p. 112].

Поиск характеризуется тягой к поведению, которое связывает молодых людей друг с другом или с чем-либо извне. В то же самое время они стремятся совместно формировать чувство общности и независимости. Религия, возможно, является одной из лучших альтернатив [7, p. 199]. Это означает, что религия может потенциально играть важную роль в формировании идентичности молодежи. Аналогичным образом Э. Эриксон признает, что религия, наиболее вероятно, играет важную роль в формировании идентичности молодежи. В частности, он отмечает, что религия тесно связана с существенной частью социально-исторической матрицы, которая обеспечивает необходимую платформу для формирования идентичности. Кроме того, он утверждает, что религия остается самым старым и долговечным институтом, который создает благоприятные условия для развития верности, привязанности к идеологии, которая возникает при успешном завершении психологического кризиса, связанного с формированием идентичности [8].

Согласно теории Эриксона, религиозные нормы играют важную роль в переходе от религиозных верований к общине верующих. Это означает, что религиозные верования, ценности и мораль помогают расширить возможности молодых людей, чтобы лучше понять мир и найти свое уникальное место в нем. Более вероятно, что идеологии, порожденные через религию, помогают углубить свое понимание событий и опыта, а также связывающие значения этих событий или/и опыта.

Религия, скорее всего, будет играть существенную роль в формировании идентичности в культуре, где молодежь постоянно противостоит изменчивой социальной и политической среде. По существу, трансцендентный смысл происходит от религиозной принадлежности, имеет большое значение для развития идентичности молодежи и благополучия. Религия может потенциально дать окончательные ответы и суждения о неуловимых вопросах жизни, которые могут быть более интригующими и уместными для молодежи [9].

Существует не так много литературы по вопросам религии и идентичности. Однако данные нескольких исследований в этой области свидетельствуют о том, что религия соотносится с формированием идентичности. Например, религиозность оказывается уместной в объяснении приверженности и целеустремленности с точки зрения формирования идентичности [10, p. 449].

В родственном развитии О. Фултон находит доказательства положительной связи между высоким достижением идентичности и высокой приверженностью религиозности, а также малым значением внешней религиозности. Это говорит о том, что достижение идентичности тесно связано с интернализацией религиозности [11, р. 4].

**Ссылки:**

1. 750 определений религии: история символизаций и интерпретаций : монография / под ред. Е.И. Аринина. Владимир, 2014. С. 116.
2. Lincoln B. Holy terrors: thinking about religion after September 11. Chicago, 2006. P. 5–7.
3. Stark R., Glock C.Y. American piety: the nature of religious commitment. Berkeley, 1968.
4. Ляушева С.А., Нагой А.А. Религиозная идентичность в современной культуре // Вестник Адыгейского государственного университета. 2009. Т. 1, № 1. С. 221–225.
5. Abramson H.J. Ethnic diversity in catholic America. N. Y., 1973.
6. Damon W. Self-understanding and moral development in childhood and adolescence // Morality, moral behavior and moral development / eds. J. Gewirtz, W. Kurtines. N. Y., 1984. P. 109–127.
7. King P.E. Religion and identity: the role of ideological, social and spiritual contexts // Applied Development Science. 2003. Vol. 7, no. 3. P. 197–204.
8. Erikson E.H. Youth: fidelity and diversity // Erikson E.H. The challenges of youth. Garden City, N. Y., 1965. P. 1–28.
9. Erikson E.H. Identity: youth and crisis. N. Y., 1968.
10. Tzuriel D. Sex role typing and ego identity in Israeli, Oriental, and Western adolescents // Journal of Personality and Social Psychology. 1984. Vol. 46, no. 2. P. 440–457.
11. Fulton A.S. Identity status, religious orientation, and prejudice // Journal of Youth and Adolescence. 1997. Vol. 26, iss. 1. P. 1–11.



УДК 159.9.07:[331.105.22+338.124.4:336.74]

<https://doi.org/10.24158/spp.2017.4.7>**Чикер Вера Александровна****Chiker Vera Aleksandrovna**

кандидат психологических наук,  
доцент кафедры социальной психологии  
Санкт-Петербургского государственного университета

PhD in Psychology, Assistant Professor,  
Social Psychology Department,  
Saint Petersburg State University

**Котенко Лариса Михайловна****Kotenko Larisa Mikhaylovna**

аспирант кафедры социальной психологии  
Санкт-Петербургского государственного университета

PhD student, Social Psychology Department,  
Saint Petersburg State University

## СОЦИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОБСТВЕННИКОВ БИЗНЕСА В ПЕРИОД ФИНАНСОВОГО КРИЗИСА

## SOCIAL CHARACTERISTICS OF BUSINESS OWNERS DURING THE FINANCIAL CRISIS

### Аннотация:

*В статье прослеживается динамика социальных характеристик собственников бизнеса города Санкт-Петербурга, полученных в трех исследованиях 2012–2016 гг. Отмечены изменения социально-демографической структуры группы, отношения предпринимателей к бизнесу и вопросу материального дохода за указанный период. Выявлены гендерные различия исследуемых характеристик.*

### Ключевые слова:

*собственник бизнеса, социальные и социально-демографические характеристики, кризис, материальный доход, гендерные различия, предприниматель.*

### Summary:

*The article discusses the dynamics of social characteristics of business owners of the city of Saint Petersburg obtained in three types of research of 2012–2016. They showed changes in social and demographic group structure, entrepreneurs' attitude to business and issue of material income for the period. The authors identified gender differences in the reviewed characteristics.*

### Keywords:

*business owner, social and social and demographic characteristics, crisis, income, gender differences, entrepreneur.*

Предпринимательская деятельность – одна из основ благополучия общества – начала развиваться в нашей стране в конце 1980-х гг. Самые решительные и активные представители российского социума, возлагая большие надежды на развитие бизнеса в стране, с энтузиазмом включились в преобразование государственной экономики.

Е.К. Завьялова и С.Т. Посохова были одними из первых авторов, представивших научному сообществу результаты психологических исследований отечественных предпринимателей (собственников бизнеса) [1]. Они изучали мотивы деятельности представителей этой группы. Вопросами психологического обеспечения профессионального отбора и обучения менеджеров, рассмотрением их профессиональных функций, определением особенностей управления персоналом занимались Т.П. Авдулова [2], П.К. Власов, Г.С. Никифоров, А.В. Липницкий, И.М. Лушихина, С.И. Макшанов, С.А. Маничев, Л.Г. Почебут, П.И. Смирнов, Н.В. Ходырева, Н.Ю. Хрящева [3]; ценностные ориентации в бизнесе интересовали В.И. Бакштановского, Ю.В. Согомонова [4], С.Н. Ботавину [5], И.Д. Грачева [6], А.Л. Журавлева, А.Б. Купрейченко [7], Г.С. Никифорова [8], Р. Баумхарта [9]; психологические характеристики предпринимателя в рамках экономической психологии изучала О.С. Дейнека [10]. В 2006 г. авторы настоящей работы также начали собственные исследования, в которых раскрыты морально-нравственные и ценностные ориентации женщин-предпринимателей Санкт-Петербурга и Москвы [11].

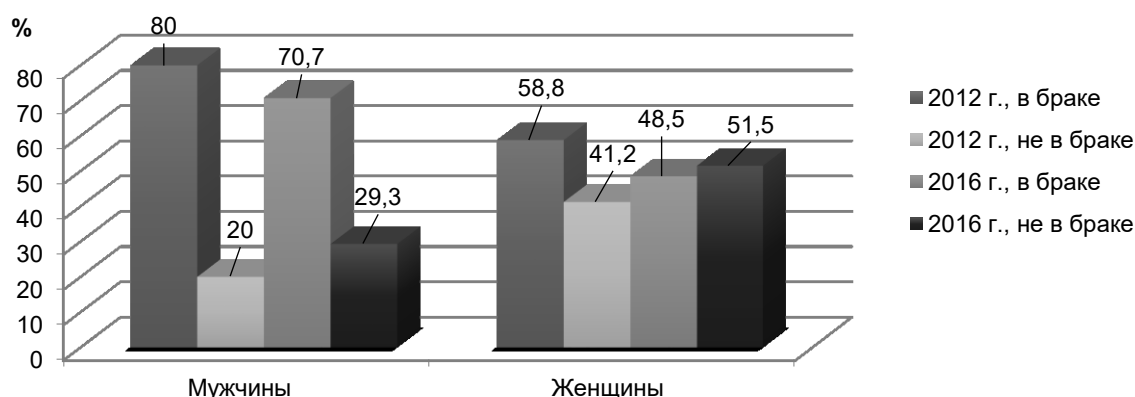
Сегодняшний день продолжает ставить актуальные вопросы, требующие изучения текущей ситуации: экономической, деловой активности, этических мотивов и установок – устойчивых и подверженных изменениям в процессе протекающего глобального экономического кризиса – уже вполне сформировавшегося в России социального класса предпринимателей. Тем более интересным кажется сравнительный анализ результатов исследований, проводимых в течение последнего десятилетия.

**Гипотеза исследования.** Мы предположили, что в ходе переживания существенных экономических трудностей, связанных с перманентным финансовым кризисом, изменяются как социальный состав группы предпринимателей, так и их психологические установки по отношению к бизнесу. Для выполнения поставленных задач, кроме различных психологических методов исследования [12], была разработана специальная авторская анкета, направленная на изучение социальных характеристик личности собственников бизнеса. В статье рассмотрим некоторые данные анкетного опроса – социальные характеристики группы.

За эти годы (2012–2016) было проведено три научных исследования (в 2012 г. обследовано 42 предпринимателя, 2013 – 35, 2016 – 74). В общей сложности в опросе принял участие 151 собственник бизнеса города Санкт-Петербурга (89 мужчин и 62 женщины). Таким образом, мы смогли выявить динамику – как сходство, так и существенные различия социальных характеристик личности предпринимателей различного пола, а также их отношение к бизнесу и материальному благополучию методом поперечных срезов в течение пяти лет.

Все опрошенные имеют собственное дело, наемный персонал, относятся к категории малого или среднего бизнеса и самостоятельно управляют своими компаниями. На сегодняшний день малым и средним бизнесом, согласно полученным данным, в большей степени занимаются предприниматели среднего (30–50 лет) и старшего (старше 50 лет) возрастов. Таких в группе опрошенных 76 %. При этом к 2016 г. по сравнению с 2012 г. существенно выросло число собственников бизнеса в возрасте от 18 до 29 лет. Если в 2012 г. их было всего 4,7 % от общего количества выборки, то в 2016 г. – 29,7 %, что говорит о возрастающем желании молодежи прилагать усилия для развития своего бизнеса. По сравнению с 2012 г. в общей выборке на 5 % увеличилась доля женщин-предпринимательниц, что свидетельствует о их большей психической выносливости в стрессовых ситуациях во время кризиса по сравнению с мужчинами и высокой ответственности за уже созданный бизнес.

Как показали все исследования, в выборке среди собственников бизнеса, состоящих в браке, больше мужчин (на 22 %), чем женщин (рис. 1).



**Рисунок 1 – Семейное положение собственников бизнеса**

При этом, если в 2012 г. предпринимательниц, состоящих в браке, было 58,8 %, то в 2016 г. количество замужних женщин – собственниц бизнеса уменьшилось до 48,5 %. По нашим данным, более половины женщин, которые посвятили свое время бизнесу, не состоят в браке (51,5 %), что, вполне возможно, связано с психологическими характеристиками этой группы предпринимательниц. Мы предположили, что семья для мужчин – их поддержка и опора, а бизнес – способ ее обеспечения. Женщины же часто решают заняться бизнесом тогда, когда не имеют семьи и мужа. Они открывают свои предприятия и берут на себя ответственность за свое материальное благосостояние. Этот вывод подтверждается данными, полученными по другим диагностическим методикам.

Существуют различия в уровне образования мужчин и женщин – собственников бизнеса.

**Таблица 1 – Уровень образования собственников бизнеса, %**

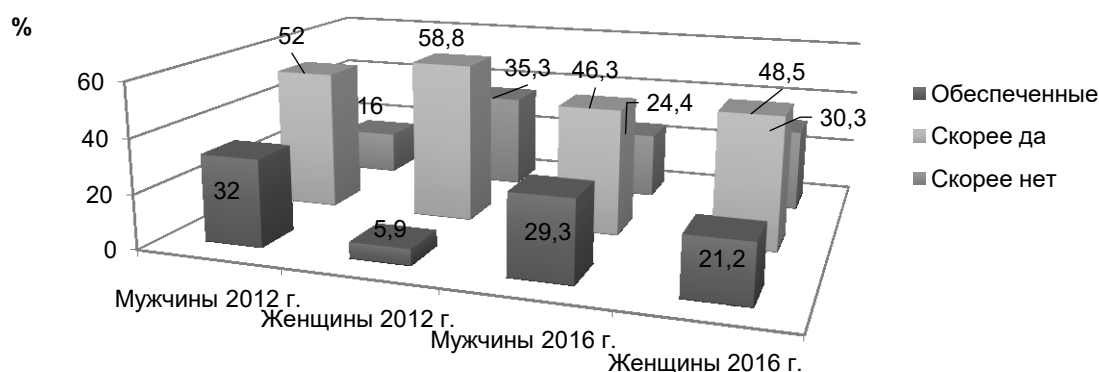
Образование	Мужчины		Женщины	
	2012	2016	2012	2016
Среднее	0	9,8	5,9	0
Средне-специальное	8	9,8	5,9	6,1
Высшее	52	61	35,3	63,6
Два и более высших образования	24	17,1	52,9	30,3
Ученая степень	4	2,4	0	0

Как видно из таблицы 1, в 2012 г. женщин-предпринимателей со средним образованием в выборке было 5,9 % и также 5,9 % – со средне-специальным. Высшее или несколько высших образований имели 88,2 % опрошенных. В 2016 г. женщины-предпринимательницы со средним образованием в опросе не участвовали; со средне-специальным образованием в 2016 г. опрошено 6,1 %. 93,9 % респонденток имеют высшее или несколько высших образований. Таким образом, наблюдается тенденция к большей образованности женщин-предпринимательниц в последних опросах.

Мужчины со средне-специальным образованием в 2012 г. составляли 8 % от общего числа. В 2016 г. предпринимателей со средним и средне-специальным образованием оказалось 19,6 %, т. е. по сравнению с 2012 г. их количество возросло более чем вдвое. Мужчин и женщин, имеющих высшее образование, в выборке примерно одинаковое количество (61 и 63,6 %), а мужчин-предпринимателей, имеющих два и более высших образования, в выборке почти в 2 раза меньше, чем женщин, причем пропорция в 2012 и 2016 гг. практически не изменилась (17,1 и 30,3 %). Среди мужчин есть собственники бизнеса, имеющие ученую степень: в 2012 г. их было 4 % в выборке, а в 2016 г. – 2,4 %.

Таким образом, согласно полученным данным, по сравнению с 2012 г. в выборке 2016 г. увеличилось количество мужчин-предпринимателей со средним и средне-специальным образованием.

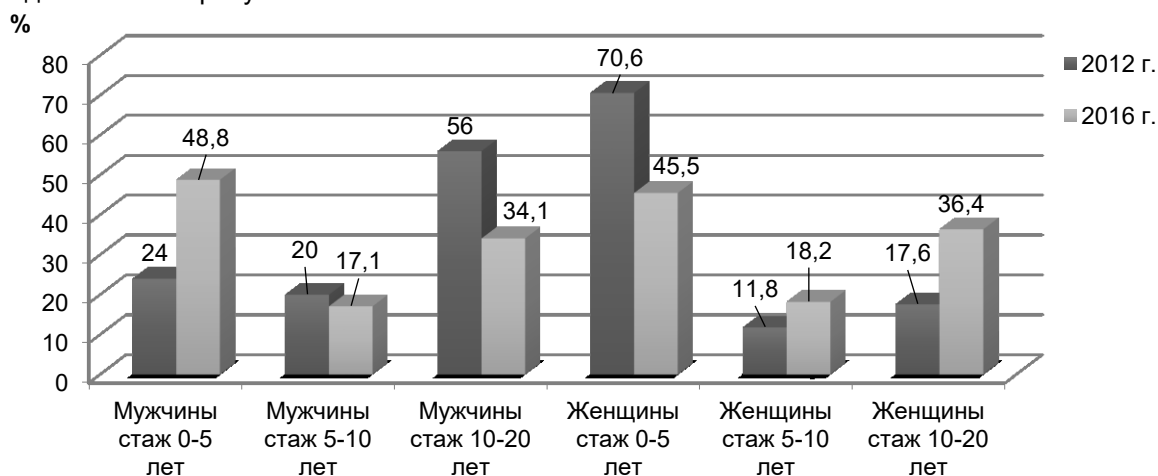
Поскольку целевая группа исследования – собственники бизнеса, то наиболее важная (если не основная) составляющая их деятельности – получение прибыли, дохода от предпринимательства. Если в 2012 г. материально обеспеченными себя считали только 5,9 % женщин-предпринимательниц, то в 2016 г. таких стало 21,2 % (рис. 2).



**Рисунок 2 – Субъективная оценка уровня благосостояния собственников бизнеса**

Среди мужчин тенденция иная: в 2012 г. обеспеченными себя считали 32 % опрошенных, в 2016 г. – 29,3 %. Сравнивая оценку своих доходов предпринимателями в 2012 и 2016 гг., можно констатировать, что женщины стали ощущать себя материально более уверенно, несмотря на то, что в целом субъективно они оценивают свое благосостояние ниже, чем мужчины. Тех, кто чувствует себя в финансовом отношении неуверенно в бизнесе, остается по-прежнему достаточно много – 54,7 % (24,4 % мужчин и 30,3 % женщин). Можем сделать вывод, что глобальный экономический кризис по-разному действует на мужчин и женщин: по сравнению с 2012 г. на 8,4 % увеличилось количество мужчин – собственников бизнеса, считающих себя скорее не обеспеченными, чем обеспеченными. Количество женщин-предпринимателей, считающих себя таковыми, наоборот, уменьшилось на 5 % (35,3 % в 2012 г. и 30,3 % в 2016 г.).

На нестабильность в сфере бизнеса указывают и другие социально-демографические данные исследования. Распределение респондентов по стажу предпринимательской деятельности представлено на рисунке 3.



**Рисунок 3 – Стаж предпринимательской деятельности опрошенных**

Вся выборка была разделена на три группы в зависимости от стажа предпринимательской деятельности: от 0 до 5 лет, от 5 до 10 лет, от 10 до 20 лет и выше. Так, согласно полученным данным, в выборке на 25,1 % уменьшилось количество женщин, имеющих предпринимательский стаж от 0 до 5 лет (70,6 % в 2012 г. и 45,5 % в 2016 г.). Вместе с тем по сравнению с 2012 г. на 6,4 % увеличилось количество женщин-предпринимателей со стажем 5–10 лет и на 18,8 % тех, кто занимается бизнесом 10–20 лет и больше.

У мужчин показатели другие: количество предпринимателей со стажем 0–5 лет в 2016 г. увеличилось по сравнению с 2012 г. на 24,8 %, а со стажем в бизнесе 5–10 лет и 10–20 лет, наоборот, сократилось (на 2,9 и 21,9 % соответственно).

Таким образом, женщина-предприниматель в условиях глобального кризиса продолжает начатое 5–10–20 лет назад дело, а мужчина, несмотря на большой предпринимательский стаж, не выдерживает стресса и уходит из бизнеса. Тем не менее новый бизнес начинают чаще мужчины, чем женщины.

**Обсуждение результатов.** Исследование показывает, что мужчин-предпринимателей, состоящих в браке, больше, чем женщин. Такие данные могут косвенно указывать на то, что для мужчины важен надежный тыл, тогда он может быть успешным в бизнесе. Женщину-предпринимательницу, наоборот, отсутствие семьи побуждает к открытию собственного дела, таким образом она старается преодолеть проблемы в личной жизни.

В общей выборке 2016 г. по сравнению с 2012 г. стало больше мужчин-предпринимателей со средним и средне-специальным образованием, а женщин – с высшим. Возможно, мужчины, не имеющие высшего образования, меньше задумываются о будущем и последствиях принятых решений и потому начинают бизнес даже в условиях кризиса, бросая вызов окружению и обществу. Женщины-предпринимательницы с одним и более высшим образованием, опираясь на имеющиеся знания и опыт, могут более профессионально управлять компанией и поэтому закрепляются на рынке. Вместе с тем в существующих экономических условиях женщины, в отличие от мужчин, опасаются начинать собственное дело. Можно предположить, что сейчас, когда ситуация на рынке непредсказуема, женщины предпочитают переждать время неопределенности. Полученные в исследовании данные подтверждают различия между мужчинами и женщинами относительно их склонности к риску и стремлению к стабильности. Вероятно, поэтому мужчин-предпринимателей, создавших свой бизнес, когда протекает глобальный кризис, больше, чем женщин, а женщин, сохранивших свой бизнес, больше, чем мужчин.

Несмотря на то что женщины сегодня не стремятся активно создавать собственные предприятия, их деятельность показывает большую выживаемость в условиях нестабильности и кризиса. Те предпринимательницы, которые закрепились на рынке, в основном продолжают работать, их компаниям удается выдерживать разного рода изменения и потрясения, чего нельзя сказать о мужчинах. Мужчины – собственники бизнеса не выдерживают трудностей, несмотря на то что их предприятия существовали уже более 5–10 лет, соответственно, накоплен определенный опыт и навыки – они либо разоряются, либо уходят из бизнеса по собственной инициативе.

Таким образом, исследование показало существующие гендерные и возрастные различия в поведении опрошенных предпринимателей в бизнес-среде. Сегодня в бизнесе в большей степени задействованы предприниматели среднего и старшего возрастов. Можно предположить, что это те собственники бизнеса, которые создавали его на заре перестройки, пережили прошедшие кризисы и в настоящий момент твердо стоят на ногах. Вместе с тем полученные данные говорят и о том, что у современной молодежи интерес к собственному делу также высок, особенно это касается мужчин. На наш взгляд, это обусловлено рядом социальных причин: желанием работать на себя, отсутствием достаточного количества рабочих мест для окончивших вузы, неинтересными предложениями на рынке, растущим уровнем безработицы и др.

Немалый срок проводимых рыночных реформ со всей очевидностью меняет психологию женщин: они подтверждают и укрепляют свое желание независимости и самостоятельности, используя свои возможности в том, чтобы реализовывать и поддерживать личностный потенциал в собственном деле. Исследование показывает, что семья для женщин-предпринимательниц перестает быть единственной сферой приложения сил и стремлений – женщины хотят реализоваться и в сфере бизнеса. Кроме этого, отметим, что женщины в бизнесе более успешно справляются с различными ситуациями и непредсказуемостью существующего кризиса, что подтверждает возросший уровень их доходов, несмотря на сложные условия современной действительности.

Мужчины, в свою очередь, создавая новое дело в трудных экономических условиях и тем самым демонстрируя присущую им склонность к риску, часто не выдерживают сложившихся на рынке условий. В период исследования, совпавший с экономическими кризисами, была выявлена тенденция ухода из предпринимательской деятельности лиц с высоким уровнем образования (два и более высших, ученая степень).

Таким образом, рассмотренные характеристики собственников бизнеса позволяют сделать вывод об изменениях социально-демографического состава этой группы в течение пяти кризисных лет, выявить факторы устойчивости бизнеса и подготовить почву для глубокого изучения психологических причин сложившейся ситуации.

#### Ссылки:

1. Завьялова Е.К., Посохова С.Т. Психология предпринимательства. СПб., 2004.
2. Авдулова Т.П. Психологические основы менеджмента. М., 2005.
3. Психология менеджмента / П.К. Власов, Г.С. Никифоров, А.В. Липницкий, И.М. Луцких, С.И. Макшанов, С.А. Маничев, Л.Г. Почебут, П.И. Смирнов, Н.В. Ходырева, Н.Ю. Хрящева. Харьков, 2009.
4. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Честная игра: нравственная философия и этика предпринимательства : в 2 т. Томск, 1992.
5. Ботавина Р.Н. Этика деловых отношений. М., 2004.
6. Грачев И.Д., Белова И.В. Развитие малого предпринимательства // Деньги и кредит. 1997. № 1. С. 45–47.
7. Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б. Нравственно-психологическая регуляция деловой активности. М., 2003.
8. Никифоров Г.С., Осипов И.Д., Фотиева И.О. Ценностные ориентации российского предпринимателя: исторический аспект // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия 6. 1998. Вып. 2, № 13. С. 83–87.
9. Baumhart R.C. How ethical are businessmen? // Harvard Business Review. 1961. Vol. 39, no. 4. P. 6–19.
10. Дейнека О.С. Психологический портрет молодого российского предпринимателя // Актуальные проблемы, психологические теории и практики / под ред. А.А. Крылова. СПб., 1995. С. 124–130.
11. Котенко Л.М. Этические ценности российских предпринимателей в эпоху экономических и социальных реформ общества // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Серия 12. 2011. № 4. С. 103–108.
12. Чикер В.А. Психологическая диагностика организации и персонала. СПб., 2004.

УДК 159.923.2-053.8:159.937.53

<https://doi.org/10.24158/spp.2017.4.8>

Савина Ольга Олеговна

Savina Olga Olegovna

кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологической помощи  
и ресоциализации  
Московского государственного университета  
имени М.В. Ломоносова

PhD in Psychology,  
Assistant Professor,  
Department of Psychological Aid  
and Resocialization,  
Lomonosov Moscow State University

## ВРЕМЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИДЕНТИЧНОСТИ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

## TEMPORAL CHARACTERISTICS OF THE IDENTITY OF AN ADULT

### Аннотация:

Статья посвящена темпоральным аспектам идентичности человека в зрелом возрасте, а именно уточнению связи устойчивых во времени компонентов структуры идентичности и отношения к событиям жизни. Представлены результаты авторского исследования, описывающие связь устойчивых во времени образов «я» с событиями прошлого ( $p < 0,05$ ), значимые различия между подгруппами с высокой и низкой устойчивостью представлений о себе в прошлом, настоящем и будущем по наличию травматического опыта. Типология идентичности с точки зрения устойчивости/неустойчивости ее временных характеристик может быть использована в прогнозировании осложненного протекания кризиса идентичности на этапе зрелости, разработке программ психологической помощи и консультирования, организации поддержки и сопровождения ценностно-смысловых трансформаций личности.

### Ключевые слова:

идентичность, темпоральность, работа личности, событие жизни, взрослый возраст, травма.

### Summary:

The article is devoted to temporal aspects of human identity in adulthood that is clarifying the connection between time-stable components of the identity structure and attitude to life events. The paper represents the results of the author's research describing the relations between time-stable self-identities and the events of the past ( $p < 0.05$ ). They show the significant differences between subgroups with high and low persistence of self-images in the past, present and future according to presence of traumatic experience. The classification of identity from the point of view of the stability/instability of its temporal characteristics can be used in forecasting the complicated course of the identity crisis at the stage of maturity, developing the programs for psychological assistance and counseling, organizing support for and maintenance of value and semantic transformations of personality.

### Keywords:

identity, temporality, personality work, life event, adult stage, trauma.

В контексте социальных изменений российского общества, обусловленных поликультурностью и кризисностью, актуальны исследования, в фокусе которых находится идентичность личности. Идентичность является основанием деятельности, субъектности, в широком смысле обозначает роли и ценности, с которыми человек отождествляет себя, благодаря чему жизнь приобретает цели и смысл. Временные аспекты идентичности представляют особый интерес. Кросс-темпоральность и кросс-ситуативность, или свойство переживать себя тем же, несмотря на временные изменения и пространственные перемещения, являются существенным признаком идентичности. Пионерские исследования Э. Эриксона [1] и его последователей [2] подчеркивали динамичность идентичности на протяжении онтогенеза, рассматривая ее как условие функционирования личности. С точки зрения Эриксона, существуют два временных модуса при формировании личностной идентичности: синхронический (интеграция различных социальных ролей, идентификаций и т. д.) и диахронический («синтез» прошлого, близких и далеких перспектив, их реализации во временную организацию жизненного пути).

Попытки исследования идентичности во временном аспекте осуществлялись в биографическом подходе [3]. Плодотворными являются трактовки идентичности как повествования, истории, которую человек рассказывает о себе. Они развиваются в рамках конструктивных [4] и нарративных подходов [5]. В ряде подходов временные аспекты идентичности анализируются как когнитивные компоненты я-концепции – образы «я» во времени (прошлое «я», настоящее (актуальное) «я», перспективное, будущее «я»), вводится временное измерение идентичности [6], указывается на ее множественный характер [7].

Деятельностно-смысловой подход, предлагая онтологический взгляд на идентичность, обосновывает темпоральность как основание идентичности человека в жизни [8]. Темпоральность как связывание различающихся временных моментов (прошлого, настоящего и будущего) позволяет объяснить интеграцию (синтез) множества самоидентичностей человека в единство.

Связывание-различение осуществляется в темпоральной работе личности – отношении личности к собственному бытию в «событии с другими» посредством соотнесения, коммуникативности, смысловой интенциональности.

Заметим, что в современной науке проблема темпоральной идентичности остается до конца не изученной: отсутствует терминологический аппарат по данной проблеме, слабо исследованы особенности идентичности людей на наиболее ответственных этапах их личностного становления. Разработка проблематики идентичности наиболее плодотворно ведется в отношении возраста взросления. Исследования взрослого человека в большей мере касаются аспектов его профессиональной, семейной идентичности, в меньшей – персональной в период зрелости. Эго-идентичность рассматривается как опосредствующий фактор для развития зрелости личности, предполагающей способность к самоорганизации, интеграцию смыслов, ценностей на данном этапе жизни [9]. Развитие идентичности и, соответственно, личностной зрелости связано с нормативными кризисами, происходит неравномерно, изменяются статусы идентичности, личность может вернуться в статус диффузной, предрешенной идентичности, в состояние моратория и обрести статус зрелости [10]. Вместе с тем многообразие принципов и подходов к взрослому периоду вообще и кризисам развития в частности свидетельствует о недостаточности понимания природы, механизмов и закономерностей идентичности и необходимости дальнейшего движения в этом направлении. Л.И. Анцыферова, анализируя развитие человека в период взрослости, выделяла стремление «интегрировать свое прошлое, настоящее и будущее, понять связи между событиями собственной жизни» [11, с. 34].

Современные взрослые в России (в работе речь идет не о всем периоде, а лишь о возрасте, который относят к кризису середины жизни и зрелости) – категория, определяющая активную часть общества, поэтому ее проблемы и трудности закономерно представляют интерес для психологической науки, особенно в области психологической помощи. Проблемное поле исследования – темпоральные аспекты идентичности человека в зрелом возрасте. Цель статьи состоит в уточнении временных компонентов структуры идентичности, дальнейшем углублении научных представлений о взаимосвязях между различными темпоральными аспектами, относящимися к личности: возрастом, этапами жизненного пути.

В исследовании эмпирической проверке подверглись предположения о связи идентичности с устойчивостью представлений о своем «я» во времени и событийной насыщенностью прошлого, настоящего и будущего. Частной задачей являлось доказательство связи идентичности с травматическим опытом, пережитым индивидом. **Выборка** – 46 респондентов 38–56 лет (20 мужчин, 26 женщин), средний возраст – 42,4 года. Выбор возрастных рамок объяснялся тем, что сложившаяся идентичность в возрасте зрелости претерпевает изменения, связанные, с одной стороны, с достижением стабильности в социальном плане (семья, работа, образование), с другой – с кризисными процессами, тревогой перед будущим, пересмотром жизненных целей, неудовлетворенностью, потребностью самоопределения в иных сферах. Нас интересовала та внутренняя работа, которую осуществляет личность, чтобы заново обрести себя, в частности выявить отношение к временным этапам собственной жизни, произвести самоопределение на данном этапе становления самоидентичности.

#### **Методики исследования**

1. Глубинное интервью с количественно-качественным анализом, которое включало вопросы относительно особенностей семейной, профессиональной ситуации, здоровья, удовлетворенности материальным благополучием, социально-экономическим положением. В глубинное интервью была включена полуструктурированная часть (на основе методики [12]) для выявления осмысленности и эмоциональной оценки различных временных периодов жизни респондентов. Нас интересовало также наличие критических периодов или моментов (когда представления о себе изменялись либо человек чувствовал собственные изменения и изменения отношения окружающих).

2. Для изучения темпоральных характеристик идентичности был применен нестандартизованный самоотчет на основе известного теста «Кто “я”» М. Куна и П. МакПартленда (респонденты дополнительно отмечали связь самоописаний с прошлым и будущим, наличие кросс-темпоральных (относящихся к прошлому, настоящему и будущему) качеств, стабильность/ситуативность и ориентацию во времени).

3. Оценка уровня самоактуализации личности Э. Шострома (обработке подвергалась шкала ориентации во времени [13]). Анализ данных осуществлялся с помощью коэффициента корреляции Пирсона ( $r$ ), TTEST ( $t$ -критерия Стьюдента).

#### **Результаты**

Анализ временных аспектов идентичности проводился по результатам оценок испытуемых в отношении временной принадлежности самоописательных характеристик, а также событийной насыщенности и эмоционального отношения к прошлому, настоящему и будущему (табл. 1).

**Таблица 1 – Выраженность временных характеристик идентичности**

Показатели	X среднее по выборке (n = 46)	r между устойчивостью представлений о себе во времени и другими показателями	p-level
Я-прошлое	11,5	0,857	0,01
Устойчивое «я»	9,8	–	–
Я-будущее	16,6	0,685	0,01
Количество событий	8,8	0,013	–
Положительные события	5,4	–0,146	–
События в прошлом	6,1	0,126	–
Травматические события	2,8	0,389	0,05
Ориентация во времени	7,6	0,108	–

Показатели шкалы ориентации во времени, которая предполагает значимость для респондентов связи прошлого, настоящего и будущего, по всей выборке являются высокими. Имеется в виду отсутствие неадекватности чувств, идущих из прошлого (вины, обиды, сожалений); связь надежд с настоящим; соотношение прошлого, будущего с настоящим; связь целей с текущей деятельностью; рассмотрение прошлого опыта как ценности, имеющей позитивный характер и влияющей на актуальное поведение.

В целом по выборке количество характеристик и качеств, относимых к будущему, несколько превышает число характеристик, приписываемых прошлому, что свидетельствует об обращенности исследуемой группы в будущее, перспективу, об оптимистической установке, присущей зрелой личности. Наличие кросс-темпоральных характеристик позволяет фиксировать наличие устойчивого я-образа. Испытуемые и в будущем видят у себя наличие определенных негативных характеристик. Возможно, это свидетельствует об осмыслении и принятии собственной индивидуальности. Показатель соотношения событий жизни в настоящем – прошлом – будущем свидетельствует, на наш взгляд, о ценности и смысловой наполненности временных периодов жизни. Период прошлого насыщен большим количеством событий, чем настоящее и будущее. Отмечается преобладание позитивных оценок данного периода. Причем характерно именно не безразличие, а отношение к нему как к счастливому, но трудному периоду жизни. Представляет интерес анализ связи устойчивости временных характеристик идентичности с событиями жизни, которые респонденты характеризовали как экстремальные, травматические, стрессовые ( $r = 0,389$ ,  $p < 0,05$ ).

По медианному критерию выборка была разделена на подгруппы с низкими (до и включая 9) и высокими (выше 9) значениями по показателю устойчивости временных представлений образа «я» (табл. 2).

**Таблица 2 – Сравнительный анализ различий по t-критерию Стьюдента показателей временных характеристик идентичности двух типов:****1 – с представлениями об устойчивости во времени образов «я»****и 2 – с представлениями о неустойчивости во времени образов «я»**

Показатели	Идентичность с неустойчивым «я» во времени ( $n_1 = 21$ )	Идентичность с устойчивым «я» во времени ( $n_2 = 25$ )	T-TEST p-level
Я-прошлое	9,2	14,3	0,001
Устойчивое «я»	6,7	13,5	–
Я-будущее	14,9	18,6	0,007
Количество событий	8,0	9,6	0,470
Положительные события	5,5	5,4	0,928
События в прошлом	5,5	6,8	0,383
Травматические события	2,0	3,6	0,042
Ориентация во времени	8,0	7,4	0,407

Для проверки гипотезы о связи временных характеристик идентичности с осмыслением временных этапов жизни подгруппы сравнивались попарно для определения различий. Не было обнаружено значимых различий между двумя подгруппами в отношении половозрастных характеристик, ориентации во времени. Значимые различия между подгруппами были обнаружены по показателям, связанным с образом «я» (что не нуждается в объяснении, поскольку они связаны с группирующей переменной). Для подгруппы с устойчивой во времени идентичностью характерно больше характеристик, относимых к прошлому и будущему, чем в группе с неустойчивой во времени идентичностью.

Важным результатом является обнаружение значимых различий по отмечаемым в опыте травматическим событиям. В группе с устойчивой идентичностью испытуемые отмечают больше подобных событий (по числу вспоминаемых событий различий между группами не обнаружено).



Испытуемые указывали на пережитые болезни, смерть близких людей, прежде всего родителей, братьев или сестер, близких друзей, неудачные роды. Особое место в перечне событий травматического плана занимают разводы и расставания с близкими людьми, особенно возлюбленными. Представлена также категория событий, связанная с переездами – в другой город или страну. Полученные данные согласуются с работами [14], в которых показано, что наиболее экстремальными событиями для индивида являются утрата (смерть, расставание с близким человеком), особенно имеющая характер неожиданного события (в этом случае речь идет о травматической утрате).

Травматические события могут нарушить планы человека и изменить его жизнь в непредсказуемых направлениях. Травматическое переживание может нарушить чувство собственной идентичности, а личность человека может повлиять на то, как человек воспринимает произошедшее и восстанавливается после травмы. Травма может рассматриваться как поворотный момент в жизни, ориентир относительно будущего, а также занять центральное место в идентичности [15]. Взгляды на себя с точки зрения проявления эффективности в экстремальном событии могут помочь человеку примириться с этим событием, быть активным в восстановлении, способствовать мудрости, стойкости, посттравматическому росту личности. В то же время негативный взгляд на себя препятствует восстановлению. Человеку также чрезвычайно важна поддержка, она помогает выжить, преодолеть тяжелейшие заболевания, обеспечивает личностный рост [16].

Качественный анализ глубинного интервью показывает, что для испытуемых как с устойчивыми, так и в большей мере с неустойчивыми представлениями о своем «я» во времени характерны переосмысление жизненных целей, внесение коррекции во все области привычного существования, приведение личности в соответствие с изменившимися условиями жизни. В зрелом возрасте особое значение приобретает тема небытия, смерти. Она не только воспринимается как невозполнимая утрата, но заставляет задуматься о конечности жизненного пути, что наполняет духовную жизнь человека новым содержанием, приводит к переосмысливанию и переоценке предшествующей жизни, трансформации ценностно-смысловой структуры. В качестве примера приведем историю, которая была отнесена одним из испытуемых к значимым событиям жизни. N (43 года) рассказал, как он испугался за себя и свою жизнь, когда у одного из его друзей в возрасте 45 лет случился сердечный приступ: «...Да я, когда узнал, просто обомлел. Думал, что это где-то там, далеко, что это только по телевизору показывают, а со мной – нет, этого никогда не случится ни со мной, ни с моими друзьями. И тут как ушат с холодной водой! ...Лечу туда, в больницу..., вижу, в каком он состоянии, какой он непохожий на себя... Я приехал домой, – поздно уже было, все мои спали, – и вдруг подумал, что если вот я сейчас стою, а через секунду – бац! – и нет меня, и что? ...Да, меня это потрясло, очень».

Итак, в подобной ситуации человек может перейти к поиску новой тождественности – найти себе и своему «я» место, выработать соответствующие форму поведения и способ деятельности. Переживаемое время измеряется смыслами. Исследования временной перспективы в экстремальной ситуации, предпринятые с позиций данного подхода, свидетельствуют, что идентичность личности нельзя рассматривать вне опыта [17]. В свою очередь, опыт личности, определяясь смыслами, не есть застывшее образование памяти, он производится, конструируется как темпоральный опыт посредством работы личности. У людей с экстремальным опытом соотношение темпоральных составляющих временной перспективы характеризуется большей полнотой, чем у людей без подобного опыта.

Становление идентичности личности есть достижение стабильности, упорядоченности, уверенности и самооценности. Временное измерение указывает на особенности существования субъекта в плане субъективного времени личности, его истории, соотношения прошлого, настоящего и будущего планов существования. Рассматривая признаки идентичности как устойчивые в представлениях человека во времени (сохраняющиеся в прошлом, настоящем и ожидаемые в будущем), мы предприняли попытку оценить временные этапы жизненного пути у взрослых людей. Обнаружены два варианта самокатегоризаций с точки зрения характеристик «я» во времени: устойчивый подтип (испытуемые в большей мере ощущают постоянство своих ролей, качеств, свойств, отношений во временном плане) и неустойчивый подтип (испытуемые указывают на различие «я» в прошлом, настоящем и будущем). Установлена связь данных подтипов с переживанием личностью событий травматического плана. Исследования опыта и идентичности показывают, что как травма может влиять на идентичность, так и идентичность опосредствует восприятие и понимание травмы.

Более углубленные исследования взаимосвязи между травмой и временными характеристиками идентичности имеют потенциал для организации психологической помощи, включающей усилия по профилактике и интервенциям, направленным на снижение негативных последствий травматического воздействия и увеличение положительных эффектов роста, которые могут также исходить из такого опыта.

### Ссылки:

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996. 344 с.
2. Marcia J.E. Identity in adolescence // Handbook of adolescent psychology / ed. by J. Adelson. N. Y., 1980. P. 213–231 ; Waterman A.S. Identity, the identity statuses, and identity status development: a contemporary statement // Developmental Review. 1999. Vol. 19, no. 4. P. 591–621.
3. Fischer-Rosenthal W. The problems with identity: biography as solution to (post)modernist dilemmas // Comenius. 1995. No. 3. S. 250–266.
4. Gergen K.J. The self as social construction // Psychological Studies. 2011. Vol. 56, iss. 1. P. 108–116. <https://doi.org/10.1007/s12646-011-0066-1>.
5. Identity and story: creating self in narrative / ed. by D.P. McAdams, R. Josselson, A. Lieblich. Washington D.C., 2006.
6. Breakwell G.M., Lyons E. Changing European identities: social psychological analyses of social change. Boston, 1996. 440 p.
7. Markus H., Nurius P. Possible selves: the interface between motivation and the self-concept // Self and identity: psychosocial perspectives / eds. K. Yardley, T. Honess. N. Y., 1987. P. 157–172.
8. Магомед-Эминов М.Ш. Темпоральность деятельности // Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития России в условиях преодоления глобального кризиса : материалы II межрегион. науч.-практ. конф. (Москва, 11–13 нояб. 2010 г.). Кн. 2. М., 2010. С. 127–131.
9. Солдатова Е.Л., Шляпникова И.А. Эго-идентичность как системообразующий фактор формирования личностной зрелости // Вестник Южно-Уральского университета. Серия «Психология». 2010. № 27. С. 66–74.
10. Waterman A.S. Op. cit.
11. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М., 2004.
12. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций : учеб. пособие. М., 1998.
13. Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 2006. 607 с.
14. Магомед-Эминов М.Ш. Деятельностно-смысловой подход к психологической трансформации личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2009. 54 с. ; Харламенкова Н.Е. Переживание утраты в пожилом возрасте // Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы / отв. ред. М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев, Н.Е. Харламенкова. М., 2016. С. 169–192.
15. Experimentally examining the role of self-identity in traumatic stress disorder / A.D. Brawn, N.A. Kouri, A. Joscelin, C.R. Mar-mar, R.A. Brayant // Clinical perspectives on autobiographical memory / ed. by L.A. Watson, D. Berntsen. N. Y., 2015. P. 291–315.
16. Berman S.L. Identity and trauma // Journal of Traumatic Stress Disorders and Treatment. 2016. Vol. 5, no. 2. <https://doi.org/10.4172/2324-8947.1000e108>.
17. Квасова О.Г. Временная перспектива в экстремальной ситуации : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 24 с.

УДК 159.923.2:616-001.1

<https://doi.org/10.24158/spp.2017.4.9>**Магомед-Эминова Ольга Ильинична****Magomed-Eminova Olga Ilyinichna**

старший преподаватель кафедры психологической помощи и ресоциализации факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова

Senior Lecturer, Department of Psychological Help and Resocialization, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University

**Карачева Екатерина Анатольевна****Karacheva Ekaterina Anatolyevna**

ассистент кафедры психологической помощи и ресоциализации факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова

Assistant, Department of Psychological Help and Resocialization, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University

## **ДЕТЕРМИНАЦИЯ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО РОСТА СМЫСЛОВОЙ РАБОТОЙ ЛИЧНОСТИ**

## **DETERMINATION OF POSTTRAUMATIC GROWTH BY THE MEANING WORK OF PERSONALITY**

### **Аннотация:**

*В психологической литературе все больше внимания уделяется исследованию позитивных последствий экстремальных, травматических событий в отличие от негативной трактовки, предполагающей развитие расстройства и болезни в качестве результата травматических событий. В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление роли смысловой работы личности и ее направленности в наличии или отсутствии личностного роста у людей, переживших травматический опыт.*

### **Ключевые слова:**

*смысловая работа личности, травматический опыт, посттравматический рост, экстремальная ситуация, негативная трактовка экстремальности, позитивная трактовка экстремальности, травматический стресс, рост и развитие личности.*

### **Summary:**

*In psychological literature, more attention is paid to the study of positive consequences of extreme, traumatic events, in contrast to negative interpretation suggesting the development of disorders and diseases because of traumatic experience. This paper presents the results of a study revealing the role of meaning work of personality in determination of posttraumatic growth and development among people who survived the traumatic experience.*

### **Keywords:**

*meaning work of personality, traumatic experience, posttraumatic growth, extreme situation, negative interpretation of extremity, positive interpretation of extremity, traumatic stress, growth and development of personality.*

Изучение последствий травматического стресса, реакций на него и разработка методов психологической помощи в подобных ситуациях в современном мире приобретают все большую актуальность. Это связано с возросшей степенью экстремальности, вторгающейся в повседневную жизнь в форме техногенных катастроф и стихийных бедствий, аварий, войн, терактов и других экстраординарных событий, нарушающих привычный ход существования человека.

К 1980-м гг. в США в результате работы с ветеранами войны во Вьетнаме, у которых психологические последствия пережитого сохранялись на протяжении многих лет после окончания войны [1], была выделена отдельная нозологическая категория – посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) (*posttraumatic stress disorder* по DSM-III-R – PTSD). Многочисленные исследования того времени были направлены на развитие и уточнение различных аспектов PTSD. В отечественной психологии изучение ПТСР началось в 1988 г. с исследования психологических последствий, наблюдавшихся у участников войны в Афганистане [2].

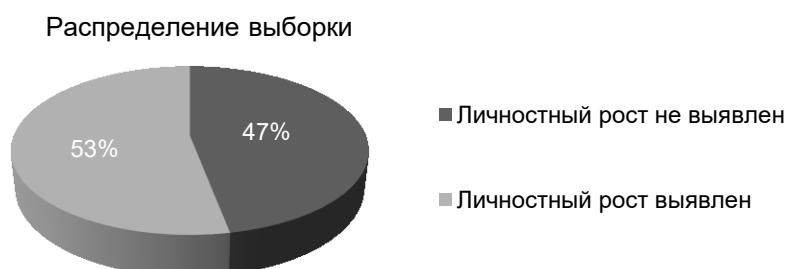
Согласно зарубежным исследованиям, у людей, переживших травматическое событие, в первое время после него наблюдается тенденция к генерализации травматических переживаний и наполнению ими жизненного мира личности. Путь к успешному совладанию с травматическим опытом в сложившейся ситуации, по мнению ряда авторов, заключается в движении от восприятия мира как угрожающего и экстремального к конструированию такого жизненного мира, в котором принимается возможность экстремальных, травмирующих событий, однако это не становится препятствием для направленности человека на совладание, созидание, рост и развитие своей личности вопреки травме [3].

Отечественные исследователи выделяют в экстремальности одновременно негативный и позитивный аспекты, что создает взаимодействие феноменов страдания и благополучия. В экстремальной ситуации в равной степени активизируются как деструктивность, так и стремление к

человечности – возникает соприкосновение и переплетение человеческого и нечеловеческого, мученичества и стойкости, насилия и помощи. Работа личности определяется здесь не только в традиционном гносеологическом плане отражения, ориентировки, но и в онтологическом плане как экзистенциальная работа личности с формами своей жизнедеятельности. Именно в этой работе конструируются постэкстремальные феномены – посттравматическое стрессовое расстройство, посттравматический рост личности и др. [4].

В целях выявления роли смысловой работы личности в детерминации посттравматического роста авторы провели исследование, сделав предположение о прямой корреляции посттравматического роста со спецификой направленности смысловой работы личности. В качестве испытуемых выступили 84 человека (58 мужчин и 26 женщин в возрасте от 24 до 62 лет), переживших травматическое событие. Среди травматических событий, называемых испытуемыми, присутствовали самые разные ситуации: боевые операции, участие в войне в Афганистане, работа в экстремальных условиях, смерть близких, ограбление и др. Использовались методики «Опросник посттравматического роста» (ОПТР) Р. Тадеша, Л. Калхауна (в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова) и «Неоконченные предложения» Ж. Нюттена (в адаптации М.Ш. Магомед-Эминова) [5].

Согласно данным, полученным в результате проведения методики ОПТР, было выделено две группы испытуемых. В группу 1 отнесены участники, у которых выявлен личностный рост после травмы, в группу 2 – испытуемые без посттравматического личностного роста (рис. 1).



**Рисунок 1 – Распределение выборки по параметру наличия/отсутствия посттравматического личностного роста**

В результате проведения контент-анализа методики «Неоконченные предложения» установлены две группы высказываний, которые использованы для интерпретации результатов. Первая группа высказываний выявлена по признаку «позитивное/негативное высказывание». Негативными считались высказывания, указывающие на мысли о собственной бесполезности, низкую самооценку. К позитивным отнесены высказывания, отражающие уверенность в себе, надежды на успех, благополучие, желание жить. Распределение высказываний по данному критерию испытуемых двух групп в соотношении с наличием/отсутствием посттравматического роста выглядит следующим образом (табл. 1).

**Таблица 1 – Распределение высказываний испытуемых по признаку «позитивное/негативное высказывание», %**

	Группа 1	Группа 2
Позитивные высказывания	48	8
Негативные высказывания	12	26

Данные, приведенные в таблице 1, показывают, что испытуемые, у которых был выявлен феномен посттравматического роста, значительно чаще употребляют высказывания, отражающие позитивное восприятие мира, надежды на успех, благополучие и планы на будущее ( $p < 0,001$ ). Испытуемые второй группы, у которых посттравматический рост выявлен не был, употребляют позитивные высказывания значительно реже. В их ответах, наоборот, чаще встречались высказывания, отражающие тревожность, неуверенность в себе и в будущем ( $p < 0,001$ ).

Вторая группа высказываний испытуемых была выделена по признаку «эмоции/действия/когниции» (табл. 2). В категорию «эмоции» попали высказывания, в которых отражалась эмоциональная окраска, а также слова, означающие эмоциональное состояние. Категорию «действия» составили высказывания, в которых испытуемый сообщает о намерении действовать либо употребляет глаголы, отражающие это намерение. Высказывания, обозначенные как «когниции», содержали слова, обозначающие процесс или результат размышлений.

**Таблица 2 – Распределение высказываний испытуемых по типам «эмоции/действия/когниции», %**

	Группа 1	Группа 2
Эмоции	7	22
Действия	24	9
Когниции	9	14

Из данных, приведенных в таблице 2, следует, что в ответах испытуемых первой группы, у которых был выявлен посттравматический рост, преобладают высказывания, направленные на действия. В ответах испытуемых второй группы, у которых посттравматический рост выявлен не был, наиболее высок процент эмоциональных высказываний.

Полученные результаты по двум типам высказываний испытуемых позволяют сделать следующее заключение. Во-первых, позитивная смысловая работа личности: направленность на совладание, стойкость, развитие, конструирование такого жизненного мира, в котором человек имеет возможность строить планы на будущее и достигать результатов, – прямо коррелирует с высоким уровнем посттравматического роста личности. Напротив, негативная смысловая работа личности, направленность на окрашивание переживаний и представлений о мире в негативные тона препятствуют совладанию с опытом травмы и посттравматическому росту личности. Во-вторых, посттравматический рост детерминируется работой личности, направленной на будущее и связанные с ним планы и действия. Преобладание эмоциональности переживаний, погруженность в них, особенно если речь идет о негативных эмоциях, связанных с повторением переживания опыта травмы, наоборот, препятствуют совладанию с травматической ситуацией и посттравматическому росту личности.

Таким образом, результаты исследования показывают, что наличие или отсутствие посттравматического роста у человека, столкнувшегося с экстремальной ситуацией, прямо коррелирует со спецификой направленности смысловой работы его личности. Негативная смысловая работа личности, направленность на обесценивание жизни, отсутствие надежд и планов на будущее препятствуют совладанию с травмой, росту и развитию личности. Позитивная смысловая работа личности, направленность на совладание с травматическим опытом, напротив, способствуют посттравматическому росту и развитию, конструированию такого жизненного мира, в котором принимается возможность опасности, различного рода угроз и экстраординарных событий, однако вопреки этому происходит трансформация личности, наблюдается направленность на совладание и созидание.

Существование феномена посттравматического роста, конечно же, не предполагает, что со временем существование человека в экстремальных условиях, после травматических событий или в иных неповседневных ситуациях будет наполнено только позитивными последствиями, извлеченными из травматических переживаний. Позитивные последствия травмы, рост и развитие личности в любом случае неразрывно связаны с болью и потерями, с которыми необходимо совладать, – а значит, обусловлены смысловой работой личности, способствующей личностному росту и переходу на иной, качественно новый уровень развития. Согласно новым зарубежным и отечественным исследованиям опыт, в том числе травматический, не является некой зафиксированной воспринимательной в памяти информацией – он конструируется, производится в континуальной смысловой работе личности [6].

Результаты проведенного исследования подтверждают роль смысловой работы личности в детерминации посттравматического роста и могут быть использованы для разработки методов психологической помощи людям, пережившим экстремальную, травматическую ситуацию.

#### Ссылки:

1. Калмыкова Е.С. Реконструкция психической травмы: восстановление связи времен и событий // Журнал практической психологии и психоанализа. 2003. № 3. С. 40–46; Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Психоанализ и психиатрия: монография. Новосибирск, 2003. 667 с.
2. Новые аспекты психотерапии посттравматического стресса / М.Ш. Магомед-Эминов [и др.]. Харьков, 1990. 32 с.
3. Figley C.R. Traumatic stress. The role of the family and social support system // Trauma and its wake / ed. by C.R. Figley. 1986. Vol. 2. P. 39–54; Janoff-Bulman R. Shattered assumptions: towards a new psychology of trauma. N. Y., 2002. 272 p.; Tedeschi R.G., Calhoun L.G. Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence // Psychological Inquiry. 2004. Vol. 15, no. 1. P. 1–18; Wilson J.P., Krauss G. Predicting PTSD among Vietnam veterans // Post-traumatic stress disorder and the war veteran patient / ed. by W.E. Kelly. N. Y., 1985. P. 102–147.
4. Василий Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2007. 50 с.; Магомед-Эминов М.Ш. Феномен воспоминаний с позиции темпоральной работы личности с экстремальным опытом // Теория и практика общественного развития. 2014. № 18. С. 205–209.
5. Магомед-Эминов М.Ш. Деятельностно-смысловой подход к психологической трансформации личности: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2009. 570 с.
6. Магомед-Эминов М.Ш. Феномен воспоминаний ...; Foa E., Keane T., Friedman M. Effective treatments for PTSD: practice guidelines from International Society for Traumatic Stress Studies. 2nd ed. N. Y., 2009. 643 p.

УДК 159.942.5:378.637

<https://doi.org/10.24158/spp.2017.4.10>

**Бажук Оксана Владимировна**

**Bazhuk Oksana Vladimirovna**

кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры психологии и специального  
(дефектологического) образования  
филиала Омского государственного  
педагогического университета в городе Таре

PhD in Education Science,  
Assistant Professor,  
Psychology and Special (Defectology)  
Education Department,  
Tara branch of Omsk State Pedagogical University

## **РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

## **RESOURCES PROVISION OF BURNOUT PREVENTIVE MEASURES FOR STUDENTS MAJORING IN EDUCATION SCIENCE**

### **Аннотация:**

*В статье представлены теоретические и практические аспекты изучения эмоционального выгорания. Рассматривается проблема взаимодействия факторов выгорания и ресурсов сохранения профессионального здоровья в рамках деятельности по профилактике синдрома у студентов – будущих педагогов.*

### **Ключевые слова:**

*эмоциональное выгорание, профессиональное здоровье, ресурсы, профилактика, деперсонализация, редукция профессиональных достижений, студент педагогического вуза.*

### **Summary:**

*The article presents the theoretical and practical aspects of burnout study. The paper reviews the problem of interaction between burnout factors and resources for preserving occupational health within the framework of this syndrome preventive measures among students majoring in Education Science.*

### **Keywords:**

*burnout, occupational health, resources, preventive measures, depersonalization, reduction of professional achievements, student of the pedagogical university.*

На современном этапе развития общества в условиях политических, социальных, экономических перемен, происходящих в жизни страны, появляются проблемы в сфере образования, связанные с увеличением стрессовых состояний специалистов, повышением запросов, предъявляемых к профессионализму личности. Доступность качественного образования, психологическая безопасность обучающихся напрямую зависят от компетентности, высокой работоспособности и личностных качеств современного педагога.

В настоящее время далеко не каждый человек может эффективно осуществлять свою деятельность, что приводит к возникновению деформаций личности, побуждающих сменить профессию. К числу таких профессиональных деформаций относится эмоциональное выгорание, которое негативно влияет на здоровье и снижает эффективность профессиональной деятельности специалиста. Вследствие этого уже на этапе обучения в вузе возникает необходимость выявления внешних и внутренних ресурсов у студентов, использование которых позволит им предупредить формирование данного синдрома.

В отношении студентов выделяются два аспекта обозначенной проблемы. Так, в последнее время студенческая молодежь проявляет негативную динамику изменения своего здоровья, но при этом является перспективной социальной группой для восприятия и распространения ценности «здоровье», а также формирования осознанного и целенаправленного отношения к укреплению своего здоровья. Поэтому актуализация и активизация личностных ресурсов студентов будут способствовать повышению здоровьесберегающего потенциала всех субъектов образовательного процесса. Это позволяет говорить о том, что одна и та же особенность личности может являться как фактором выгорания, так и составляющей частью ресурсов профессионального здоровья в зависимости от взаимосвязей ее с другими и степени выраженности в данный момент, что необходимо учитывать в процессе профилактики профессионального выгорания студентов.

Изучением данной проблемы занимались как зарубежные, так отечественные ученые (Т.В. Форманюк, К. Маслач, Х.Дж. Фрейденберг, В.В. Бойко, В.Е. Орел и др.). Подробный анализ психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований позволил уточнить содержательные характеристики понятий «профессиональное здоровье», «эмоциональное выгорание», «ресурсы», «профилактика».

По мнению А.Г. Маклакова, профессиональное здоровье – это совокупность характеристик здоровья специалиста (эмоциональных, когнитивных, поведенческих), отвечающих определенным требованиям и обеспечивающих высокую эффективность деятельности [1, с. 145].

Относительно профессии феномен эмоционального выгорания рассматривается как профессиональная деформация специалиста, вызванная влиянием внешних и внутренних факторов [2, с. 76]. Данные факторы в каждой отдельной ситуации действуют взаимосвязанно, поэтому предсказать возникновение эмоционального выгорания у специалиста практически невозможно. Выгорание не зависит от сферы профессиональной деятельности и для любого специалиста является неизбежным, поэтому профилактическая деятельность представляется обязательной, так как позволяет предотвратить или исключить возникновение синдрома, а также сохранить профессиональное здоровье за счет обеспечения личности комплексом ресурсов.

Ресурсы – это потенциальные возможности личности, способствующие ее психологической устойчивости в стрессовых ситуациях и обеспечивающие успешность выполнения какой-либо деятельности [3, с. 305].

В настоящее время симптомы эмоционального выгорания встречаются не только среди работающих людей, но и среди выпускников вузов, вступающих на путь выбранной профессии.

С целью исследования синдрома у студентов последнего года обучения было проведено эмпирическое исследование, которое включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Объем выборки на констатирующем этапе эксперимента составил 24 человека. Участниками исследования выступили студенты 4-го курса (девушки) в возрасте 21–22 лет, обучающиеся в филиале Омского государственного педагогического университета в городе Таре по направлениям «Психолого-педагогическое образование» и «Педагогическое образование», профили «Психология образования» и «Начальное образование» соответственно.

Для определения уровня сформированности фаз выгорания была использована методика исследования данного синдрома В.В. Бойко. Анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что в среде студентов синдром выгорания сформировался или находится в стадии формирования на каждой из фаз: фаза напряжения выявлена у 3 человек (12 %), напряжения и резистенции – у 15 (64), напряжения, резистенции и истощения – у 6 (24).

Дальнейшее изучение факторов, влияющих на формирование синдрома выгорания у студентов, осуществлялось по методике К. Маслач. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что в среде студентов последнего курса обучения самой многочисленной является группа с эмоциональным истощением (76 %, или 18 человек), которое проявляется в сниженном эмоциональном тоне, исчезновении интереса и положительных эмоций по отношению к окружающим, неудовлетворенности жизнью в целом.

У студентов также имеют место деперсонализация и редукция профессиональных достижений (12 и 12 %, по 3 человека соответственно), где деперсонализация – эмоциональное отстранение и безразличие, формальное выполнение профессиональных обязанностей, циничное отношение к людям, а редукция профессиональных достижений – негативная оценка своей профессиональной компетентности, снижение мотивации, стремление отстраниться от окружающих, снять с себя ответственность [4, р. 75].

Результаты констатирующего этапа исследования позволяют говорить о том, что назрела необходимость создания и реализации программы профилактики синдрома эмоционального выгорания в вузе, объединяющей действия субъектов образовательного процесса и способствующей минимизации их проблемных сфер. С этой целью студенты 4-го курса филиала были включены в формирующий этап эксперимента – реализацию программы профилактики выгорания «Скажи стрессу нет», которая состояла из нескольких взаимосвязанных блоков: введение в групповую работу, самопознание и самоанализ, повышение психолого-педагогической компетентности, деятельностьный блок. В рамках программы были использованы активные методы обучения (тренинг, дискуссия, игровые методы, лекции и др.), позволяющие отследить индивидуальный прогресс каждого студента, выявить его отношение к будущей профессии.

Следует отметить, что параллельно с формированием умения использовать внешние ресурсы у участников программы происходило изменение внутренних ресурсов. Это обусловлено тем, что элементами, входящими в их состав, являются сложные образования (знания, ценности, профессионально важные качества и др.) и зависящая от них устойчивая система способов, приемов и средств, к которым студент – будущий педагог сознательно или стихийно прибегает в своей профессиональной деятельности. Все эти ресурсы формируются у педагогов в процессе их жизненного и профессионального опыта. Учет их позитивных проявлений или ликвидация негативных в рамках программы происходили в первую очередь в процессе их самоанализа. Предложенные теоретические материалы и практические задания способствовали активизации этой работы и переосмыслению профессиональных и личностных ресурсов участников тренинга [5].

Примечательно, что уже после первых практических занятий студенты сообщали о наличии позитивной тенденции в проявлениях и регуляции своих эмоциональных состояний. Эти изменения, как правило, были незначительными и выступали как качественные позитивные подвижки, которые повлекли дальнейшую работу над собой.

На контрольном этапе эксперимента была проведена повторная диагностика, позволившая более точно проследить изменения в формировании фаз и факторов эмоционального выгорания студентов, произошедших в результате апробированной программы, разработанной на основе ресурсного подхода.

По методике В.В. Бойко показатели сформированности фаз напряжения, резистенции и истощения значительно снизились по отношению к констатирующему этапу: сформированность трех фаз показал 1 человек (4 %), фазы напряжения и резистенции продолжают проявляться у 6 человек (24), у остальных 17 обучающихся симптомы эмоционального выгорания отсутствуют (72 %).

По методике К. Маслач на контрольном этапе эксперимента симптомы деперсонализации и редукции профессиональных достижений у студентов выявлены не были, лишь у 8 человек (32 %) отмечался низкий уровень эмоционального истощения.

Из представленных результатов можно сделать вывод, что программа профилактики эмоционального выгорания у студентов – будущих педагогов на основе ресурсного подхода способствовала положительной динамике в изменении фаз формирования синдрома. При этом особенностью программы как заключительного этапа профилактики является то, что она не имеет границ и должна реализовываться на протяжении всей последующей профессиональной деятельности.

Данное исследование не исчерпывает всех аспектов эмоционального выгорания студентов, поэтому требует уточнения и развития, а также дальнейшего изучения особенностей взаимодействия факторов выгорания и ресурсов профессионального здоровья.

#### **Ссылки:**

1. Маклаков А.Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих : дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1996. 393 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2005. 336 с.
3. Минюрова С.А. Психология самопознания и саморазвития : учебник. М., 2016. 480 с.
4. Burisch M. In search of a theory: some ruminations on the nature and etiology of burnout // In professional burnout: recent developments in theory and research / ed. by W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. L., 1998. P. 75–93.
5. Бажук О.В. Моделирование педагогической профилактики профессионального здоровья студентов, будущих социальных педагогов // Вестник Орловского государственного университета. 2012. № 3 (23). С. 245–246.



Склезнева Ирина Васильевна

Sklezneva Irina Vasilievna

аспирант Института изучения детства, семьи  
и воспитания Российской академии образованияPhD student, Institute for the Study of Childhood,  
Family and Upbringing, Russian Academy of Education**ИГРА С ПРАВИЛАМИ КАК ФОРМА  
СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО  
РАЗВИТИЯ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНИКА  
В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА****GAMES WITH RULES AS A FORM OF  
SOCIAL AND COMMUNICATIVE  
DEVELOPMENT OF A SENIOR  
PRESCHOOL STUDENT  
IN THE ACTIVITIES OF  
AN EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST****Аннотация:**

*В статье рассмотрено место игры с правилами в социально-коммуникативном развитии детей дошкольного возраста, выявлены возможности использования игры с правилами в работе педагога-психолога. Представлены результаты исследования, направленного на определение эффективности социально-коммуникативного развития старших дошкольников посредством игры с правилами. Показано, что игра с правилами может быть включена педагогом-психологом дошкольной образовательной организации в различные виды профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:**

*старший дошкольный возраст, социально-коммуникативное развитие, игра с правилами, развивающая работа, дошкольная образовательная организация.*

**Summary:**

*This article considers the place of games with rules in social and communicative development of preschool students, reveals the possibility of using games with rules in the work of an educational psychologist. The paper presents the research results aimed at determining the efficiency of social and communicative development of senior preschool students through games with rules. The study shows that a game with rules can be included by an educational psychologist of preschool educational organization in various forms of professional activities.*

**Keywords:**

*senior preschool age, social and communicative development, games with rules, developing work, preschool educational organization.*

Дошкольный возраст является уникальным периодом жизни ребенка, в котором закладываются основы личности, вырабатывается произвольность психических процессов, развиваются творчество, активность и инициативность, происходит социально-коммуникативное развитие. Социально-коммуникативное развитие дошкольника происходит в разных видах игровой деятельности, в частности в игре с правилами [1]. Общение является важным элементом любой игры. Во время игры происходит социальное, эмоциональное и психическое становление ребенка [2]. Важно научить дошкольника строить взаимоотношения с окружающими на основе сотрудничества и взаимопонимания, обеспечить его общее психическое развитие, сформировать предпосылки учебной деятельности и качества, необходимые для успешной адаптации к обучению в школе [3].

В системе деятельности детского психолога центральное место отведено развивающей работе. Образовательная программа включает реализацию пяти основных образовательных областей: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие. Для психолога самым важным является социально-коммуникативное развитие, потому что именно оно в старшем дошкольном возрасте способствует формированию у детей произвольности поведения. Это основное психологическое новообразование данного возраста состоит в стремлении и способности управлять своими эмоциями, контролировать и оценивать свою деятельность [4].

Для социально-коммуникативного развития дошкольника педагоги-психологи используют в своей работе игры с правилами [5]. Игры с правилами – это то пространство, где ребенок может практиковать, осваивать и присваивать формы нормативного взаимодействия, т. е. общения с другими детьми и взрослыми в рамках четко обозначенных правил. В игре с правилами развиваются нормативная регуляция поведения детей и мотивация достижения [6].

Для того чтобы развивающая работа в процессе игры с правилами была продуктивной, ее необходимо организовать так, чтобы развивались именно те качества ребенка, которые необходимы ему для успешного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Использование педагогом-психологом игры с правилами в целях социально-коммуникативного развития старших дошкольников должно включать следующие виды деятельности:

– диагностическая работа – диагностика уровня социально-коммуникативного развития и уровня владения навыками игры с правилами;

- собственно развивающая работа – передача способов построения игры с правилами детям;
- сопровождение использования игры с правилами в образовательном процессе детского сада;

- сопровождение процесса создания предметно-пространственной развивающей образовательной среды детского сада, в том числе в отношении игры с правилами в старшей и подготовительной группах.

Для выявления особенностей общения детей, овладения ими диалоговой речью, взаимоотношений со сверстниками и взрослыми было организовано наблюдение за свободным общением детей в разных видах деятельности, за общением детей с воспитателями и родителями. Схема для наблюдения была взята из книги «Мониторинг в детском саду» [7]. В процессе наблюдения фиксировались: инициативность ребенка в общении, активность в разговоре со сверстниками и взрослыми, поводы и тематика обращения к собеседникам, владение речевыми и коммуникативными умениями, эмоциональный фон общения, тематика детских разговоров.

В исследовании также применялась педагогическая диагностика в детском саду по программе «Развитие» [8], которая позволила определить основные направления работы педагога с детьми подготовительной к школе группы по развитию умственных и творческих способностей. Данная программа включает в себя раздел «Игра», в частности игры с правилами.

Проведенное исследование направлено на определение эффективности социально-коммуникативного развития старших дошкольников при целенаправленном использовании игры с правилами.

Исследование проводилось в течение 2 лет с детьми подготовительной к школе группы. В эксперименте принимали участие дети старшего дошкольного возраста (подготовительной к школе группы) детского сада № 2442 города Москвы (24 человек, 16 девочек и 8 мальчиков, средний возраст испытуемых – 6,9–7,2 года; экспериментальная группа) и дети подготовительной к школе группы гимназии № 1796 «Гольяново» дошкольного подразделения № 6 города Москвы (27 человек, 13 девочек и 14 мальчиков, средний возраст испытуемых – 6,7–7,1 года; контрольная группа).

Результаты первичной диагностики особенностей взаимоотношения старших дошкольников со сверстниками в детском саду в экспериментальной группе показали, что большинство детей имеют высокий уровень по показателям отношений со сверстниками и развития коммуникаций (71 и 75 % соответственно). По критериям отношения к детскому саду и развития нравственных представлений результаты несколько ниже: только у половины детей по критерию отношения к детскому саду обнаружен высокий уровень (50 %), лишь 46 % детей имеют высокий уровень развития нравственных представлений. По этим же критериям в экспериментальной группе обнаружены дети с низким уровнем (12 % – отношение к детскому саду, 8 % – нравственные представления). Результаты диагностики детей контрольной группы показали, что большинство детей имеют высокий уровень по показателям отношений со сверстниками и развития коммуникаций (52 и 70 %). По критериям отношения к детскому саду и развития нравственных представлений результаты несколько ниже (33 и 44 %). По этим же критериям в контрольной группе обнаружены дети с низким уровнем (11 % – отношение к детскому саду, 4 % – нравственные представления).

Результаты первичной диагностики особенностей общения детей и владения диалоговой речью в детском саду в экспериментальной группе показали, что у половины детей по критерию участия ребенка в общении и владения речевыми умениями обнаружен высокий уровень (58 и 54 % соответственно). Только по критериям владения умениями речевого этикета и невербальными средствами общения результаты несколько ниже (33 и 25 % соответственно). По всем критериям в экспериментальной группе обнаружены дети с низким уровнем (13 % – участие ребенка в общении, 17 % – владение речевыми умениями, 34 % – умения речевого этикета, 46 % – невербальные средства общения). Результаты диагностики в контрольной группе показали, что большинство детей имеют высокий уровень по показателям участия ребенка в общении, владения речевыми умениями и умениями речевого этикета (59, 63 и 68 %). Только по критерию владения невербальными средствами общения 48 % детей имеют высокий уровень. По критериям участия ребенка в общении, владения речевыми умениями и невербальными средствами общения во второй группе обнаружены дети с низким уровнем (19, 7 и 33 %).

В ходе исследования была проведена первичная диагностика владения навыками игры с правилами у старших дошкольников в экспериментальной группе. Учитывались следующие критерии поведения ребенка:

- 1) часто бывает инициатором игры, умеет внятно излагать свой замысел (3–4 детям);
- 2) владеет играми с правилами разного типа на ловкость, умственную компетентность, удачу;
- 3) легко вербализует критерии выигрыша, в новой игре устанавливает их по аналогии со знакомыми играми;

4) стремится к выигрышу, но умеет контролировать свои эмоции при выигрыше и проигрыше;

5) контролирует свои действия и действия партнера; чувствителен к нарушению правил, порицает нарушителя, апеллируя к правилам игры, к договору;

6) использует разные виды жребия (считалки, предметы) при разрешении конфликта;

7) может придумывать правила для игры с незнакомым материалом во всей их полноте (правила, действия, правила взаимодействия, критерии выигрыша);

8) придумывает новые варианты правил для знакомых игр и предлагает их сверстникам.

Результаты диагностики показали, что большинство детей имеют средний уровень по критериям 4, 5 и 6 (83, 58 и 71 %). По критериям 1, 2, 3, 7 и 8 результаты ниже: 33, 42, 33, 46 и 46 % детей соответственно имеют средний уровень. При этом в экспериментальной группе по всем критериям обнаружены дети с низким уровнем, причем по критериям 1 и 3 низкий уровень у половины детей (50 и 54 %), по остальным критериям показатель низкого уровня обнаружен у меньшего количества детей и составляет 37, 17, 17, 8, 29 и 29 % соответственно. Результаты диагностики в контрольной группе показали, что 56 % детей имеют высокий уровень по критерию 7. По остальным критериям показатели несколько ниже: 41, 48, 26, 33, 30, 45 и 37 % детей соответственно имеют высокий уровень. По всем критериям в контрольной группе обнаружены дети с низким уровнем – 22, 4, 26, 30, 18, 26 и 30 соответственно, и только по критерию 5 низкий уровень обнаружен у половины детей (52 %).

На основании результатов диагностики выстраивалась **развивающая работа**, направленная на передачу и овладение детьми способами построения игры с правилами. Характер развивающей работы определялся в соответствии с теми проблемами и трудностями в развертывании совместной игры, которые были выявлены в процессе диагностики. Так, в экспериментальной группе развивающая работа с использованием игры с правилами была направлена на развитие умений усваивать и воспроизводить правила игры, контролировать выполнение правил другими, использовать считалочку и кости (кубик) для определения «права первого хода», правильно формулировать свою просьбу и высказывания в ходе игры, придумывать вместе с другими свое правило (способ игры) и договариваться об изменении правила (в уже известной или простой игре). В контрольной группе развивающая работа была направлена на формирование у детей установки на выигрыш, умения контролировать свои действия, включая ситуации выигрыша или проигрыша (умение проигрывать), контролировать выполнение правил другими, договариваться об изменении правила (в уже известной или простой игре), придумывать свое правило (способ игры).

На начальном этапе и в экспериментальной, и в контрольной группе наблюдение и контроль осуществлял педагог-психолог. Перед началом игры типа «Гусек» педагог-психолог напоминал детям о правильности броска кубика (кубик должен подбрасываться невысоко и падать на стол, а не скатываться на пол) и подсчета ходов. В игре типа «Домино» психолог обращал внимание детей на нарушение очередности при ходе, дети не должны ставить фишку раньше положенного времени, таким образом лишая возможности сделать ход своего товарища по игре. В подвижной игре «Тише едешь, дальше будешь» психолог напоминал детям, что скорость передвижения по игровому полю в направлении к водящему для достижения выигрыша они должны контролировать самостоятельно; следует не бежать, а двигаться медленно, чтобы услышать команду водящего «стоп». При выборе водящего психолог предложил детям использовать считалочку, объяснив, как именно нужно считать, обратив внимание на то, что в любой считалочке на одного игрока должно приходиться одно целое слово, а не один слог. По мере усвоения способов построения игры с правилами вначале частично, а потом полностью контроль за игрой и соблюдением правил осуществляли дети самостоятельно.

В течение всего учебного года велось наблюдение за детьми, которое было направлено на определение их умения самостоятельно организовывать и проводить игры. Соответственно, оценивалось, насколько хорошо дети умеют общаться во время игры. Так как развивающая работа велась на протяжении всего учебного года, наблюдение за детьми позволило увидеть, насколько дети изменились в самостоятельной деятельности, стали организовывать понравившиеся им игры и договариваться о правилах игры без помощи психолога. Прослеживалось желание детей быть первыми. При выборе водящего дошкольники все чаще использовали считалочку, самостоятельно контролируя правильность проговаривания слов (на каждого человека приходится одно слово). Дети стали самостоятельно контролировать соблюдение правил другими игроками и сдерживать свои эмоции при проигрыше или выигрыше, научились договариваться о правилах игры до ее начала, без конфликтов, стали использовать разные варианты правил и комбинировать их между собой.

В помещении групп и на игровых площадках предметно-пространственная развивающая образовательная среда была построена так, что все атрибуты, необходимые для подвижных игр на улице, находились в свободном доступе и дети могли, используя их, организовать любые игры. В группах дидактические и настольные печатные игры находились в специальных стеллажах, и при желании дети могли взять любую игру без помощи взрослого.

По окончании развивающей работы была проведена итоговая диагностика, которая позволила увидеть, насколько изменился уровень социально-коммуникативного развития и развития навыков игры с правилами у детей старшего дошкольного возраста (табл. 1).

**Таблица 1 – Сравнительные результаты наблюдения особенностей взаимоотношения старших дошкольников со сверстниками в детском саду, %**

№ п/п	Критерий	Высокий уровень				Средний уровень				Низкий уровень			
		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
		н	к	н	к	н	к	н	к	н	к	н	к
1	Отношение к детскому саду	50	96	33	90	38	4	56	10	12	0	11	0
2	Отношения со сверстниками	71	96	52	90	25	4	48	10	4	0	0	0
3	Коммуникация	75	100	70	92	21	0	30	8	4	0	0	0
4	Нравственные представления	46	96	44	91	46	4	52	9	8	0	4	0

ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа; н – начало года, к – конец года.

Так, результаты наблюдения особенностей взаимоотношения старшего дошкольника со сверстниками в детском саду в экспериментальной группе показали, что практически все дети имеют высокий уровень по всем критериям (96, 96, 100 и 96 % соответственно). Низкий уровень не обнаружен ни у одного ребенка данной группы. Результаты диагностики в контрольной группе также показали, что практически все дети имеют высокий уровень по всем критериям (90, 90, 92 и 91 % соответственно). Низкий уровень не обнаружен ни у одного ребенка данной группы.

Результаты диагностики особенностей общения детей и владения диалоговой речью в детском саду в экспериментальной группе (табл. 2) показали, что практически все дети имеют высокий уровень по всем критериям (88, 88, 67 и 67 % соответственно). По этим же критериям в экспериментальной группе обнаружены дети с низким уровнем (4 % – участие ребенка в общении, 8 % – владение речевыми умениями, 12 % – владение умениями речевого этикета и 21 % – владение невербальными средствами общения). При этом у детей контрольной группы результаты немного ниже (80, 80, 83 и 63 %). По этим же критериям, кроме владения умениями речевого этикета, в контрольной группе обнаружены дети с низким уровнем (9 % – участие ребенка в общении, 5 % – владение речевыми умениями и 7 % – владение невербальными средствами общения).

**Таблица 2 – Сравнительные результаты наблюдения особенностей общения детей и владения диалоговой речью, %**

№ п/п	Критерий	Высокий уровень				Средний уровень				Низкий уровень			
		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
		н	к	н	к	н	к	н	к	н	к	н	к
1	Степень участия ребенка в общении	58	88	59	80	29	8	22	11	13	4	19	9
2	Владение речевыми умениями	54	88	63	80	29	4	30	15	17	8	7	5
3	Владение умениями речевого этикета	33	67	67	83	33	21	33	17	34	12	0	0
4	Владение невербальными средствами общения	25	67	48	63	29	12	19	30	46	21	33	7

ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа; н – начало года, к – конец года.

Результаты диагностики владения навыками игры с правилами (табл. 3) в экспериментальной группе показали, что большинство детей имеют высокий уровень по критериям 3, 4, 5, 6 (50, 54, 54 и 71 %). По критериям 1, 2, 7 и 8 результаты несколько ниже: 38, 46, 25 и 42 % детей имеют высокий уровень. По критериям 1, 3, 7 и 8 в экспериментальной группе обнаружены дети с низким уровнем (8, 4, 4 и 4 %). Результаты диагностики в контрольной группе показали, что большинство детей имеют высокий уровень по всем критериям (60, 78, 55, 70, 70, 70, 80 и 65 %). Также были выявлены дети, имеющие низкий уровень по всем критериям (15, 2, 15, 10, 20, 5, 5 и 10 %).

**Таблица 3 – Сравнительные результаты диагностики владения навыками игры с правилами (по каждому критерию), %**

№ п/п	Критерии	Высокий уровень				Средний уровень				Низкий уровень			
		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ	
		н	к	н	к	н	к	н	к	н	к	н	к
1	Часто бывает инициатором игры, умеет внятно излагать свой замысел (3–4 детям)	17	38	41	60	33	54	37	25	50	8	22	15
2	Владеет играми с правилами разного типа на ловкость, умственную компетентность, удачу	21	46	48	78	42	54	48	20	37	0	4	2

Продолжение таблицы 3

3	Легко вербализует критерии выигрыша, в новой игре устанавливает их по аналогии со знакомыми играми	13	50	26	55	33	46	48	30	54	4	26	15
4	Стремится к выигрышу, но умеет контролировать свои эмоции при выигрыше и проигрыше	0	54	33	70	83	46	37	20	17	0	30	10
5	Контролирует свои действия и действия партнера; чувствителен к нарушению правил, порицает нарушителя, апеллируя к правилам игры, к договору	25	54	30	70	58	46	18	10	17	0	52	20
6	Использует разные виды жребия (считалки, предметы) при разрешении конфликта	21	71	45	70	71	29	37	25	8	0	18	5
7	Может придумывать правила для игры с незнакомым материалом во всей их полноте (правила, действия, правила взаимодействия, критерии выигрыша)	25	25	56	80	46	71	18	15	29	4	26	5
8	Придумывает новые варианты правил для знакомых игр и предлагает их сверстникам	25	42	37	65	46	54	33	25	29	4	30	10

ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа; н – начало года, к – конец года.

Результаты последующей диагностики, проведенной в начальной школе, показали, что адаптационный период в начальной школе у детей с высоким и средним уровнем социально-коммуникативного развития, а также с высоким уровнем игры с правилами прошел благополучно.

Таким образом, игра с правилами может быть включена педагогом-психологом дошкольной образовательной организации в различные виды профессиональной деятельности, связанные с социально-коммуникативным развитием старших дошкольников: диагностическую, развивающую работу, сопровождение педагогического процесса в отношении игры, создание предметно-пространственной игровой среды. При этом игра с правилами способствует развитию у старших дошкольников произвольности психических процессов, творчества, активности и инициативности.

#### Ссылки:

1. Смирнова Е.О. О коммуникативной готовности шестилетних детей к школьному обучению // Результаты психологических исследований – в практику обучения и воспитания. М., 1985.
2. Эльконин Д.Б. Основные вопросы теории детской игры // Психология и педагогика игры дошкольника. М., 1966.
3. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Игра с правилами в дошкольном возрасте. 4-е изд. М., 2002.
4. Петрова О.Е. Педагогические условия освоения самостоятельных форм игры с правилами детьми старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
6. Piaget J. Le jugement moral chez l'enfant. Paris, 1932.
7. Мониторинг в детском саду : науч.-метод. пособие / Т.И. Бабаева [и др.] ; науч. ред. д-р пед. наук, проф. А.Г. Гороберидзе. СПб., 2010.
8. Дьяченко О.М., Бардина Р.И., Булычева А.И. Педагогическая диагностика по программе «Развитие» : рек. и материалы к проведению : старший дошкольный возраст / под ред. д-ра психол. наук О.М. Дьяченко. М., 2001. 111 с.

УДК 37.032:371.134

<https://doi.org/10.24158/spp.2017.4.12>

**Загайнов Игорь Александрович**

**Zagainov Igor Aleksandrovich**

кандидат педагогических наук, доцент, ректор  
Межрегионального открытого социального института,  
доцент кафедры специальной педагогики  
и психологии  
Мариинского государственного университета

PhD in Education Science, Assistant Professor,  
Rector at Interregional Open Social Institute,  
Assistant Professor, Special Education  
and Psychology Department,  
Mari State University

**Блинова Мария Леонидовна**

**Blinova Maria Leonidovna**

кандидат педагогических наук, доцент,  
проректор по научно-исследовательской работе  
Межрегионального открытого социального института,  
доцент кафедры теоретических основ  
физического воспитания  
Мариинского государственного университета

PhD in Education Science, Assistant Professor,  
Vice-Rector for Research Affairs,  
Interregional Open Social Institute,  
Assistant Professor,  
Physical Education Theory Department,  
Mari State University

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

## **PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS' PERSONALITY**

### **Аннотация:**

*В статье раскрывается актуальный вопрос о профессиональной направленности личности студентов вузов. Выявлена ведущая роль мотивационного компонента при выборе профессии. Представлены результаты авторского исследования, направленного на установление личностных особенностей обучающихся вузов и определение их влияния на профессиональную направленность испытуемых. Проведение коррекционной программы позволило качественно укрепить связи между личностными особенностями студентов и мотивами выбора профессии.*

### **Ключевые слова:**

*обучающийся, профессиональная направленность, деятельность, мотивация, внешние и внутренние мотивы, профессия, тип личности, структура, коррекционная программа.*

### **Summary:**

*The article deals with a topical issue of the professional orientation of university students' personality. The research identified the leading role of the motivational component in choosing a profession. The paper presented the results of the author's study aimed at defining the personal characteristics of university students and determining their impact on the professional orientation of the research participants. Carrying out the intervention program allowed one to strengthen links between students' personal characteristics and motives for a choice of profession.*

### **Keywords:**

*student, professional orientation, activities, motives, extrinsic and intrinsic motives, profession, personality type, structure, intervention program.*

Проблему профессиональной направленности обучающихся изучают как зарубежные специалисты – Дж.О. Крайтс, А. Маслоу, Д. Сьюпер, Дж. Холланд, так и отечественные исследователи – С.Л. Рубинштейн, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенина, Г.А. Томилова и др.

С.Л. Рубинштейн ставил вопрос о динамических тенденциях, в основе которых лежат мотивы, обозначающие деятельность человека [1]. Автор считал, что главной в данном вопросе является система побуждений, от которых зависит деятельность. Различные направления личности определяются потребностями, интересами, идеалами. В.Н. Мясищев направленность личности трактует как главные отношения личности (отношения – свойства, характеризующие направленность личности) к предметам внешнего мира, людям, деятельности и к себе. Мотивы, интересы, цели, мировоззрение, убеждения, идеалы относятся к направленности [2]. В.Г. Леонтьев рассматривает данное понятие как сложное психическое образование, обеспечивающее регуляцию поведения и деятельности личности [3].

Мы рассматриваем направленность личности студента, которая является доминирующим свойством личности, характеризующимся определенными установками к действию, проявлением самостоятельности в решении трудных профессиональных задач [4]. Важным фактором профессионального развития студента является профессиональная направленность.

Профессиональная направленность личности – сложный и многогранный процесс, затрагивающий ранние этапы развития личности (В. Гинзбург, И. Херма, Дж. Холланд). Интересы, установки и ценности личности, тесно связанные с профессиональной деятельностью, по мнению А. Рое, определяют ее профессиональную направленность [5].

Теория А. Маслоу для Ф. Герцберга, как и для А. Рое, послужила основанием трактовки профессиональной направленности. Ф. Герцберг в структуру профессиональной направленности

внес две главные группы факторов: сохранение (потребность в безопасности, избегание страданий, дискомфорта) и мотиваторы (потребность в самореализации, достижение целей в границах профессиональной деятельности).

Профессиональная направленность рассматривается учеными как интегральное явление, содержащее системообразующий фактор (вектор «мотив – цель») и внутрисистемные связи [6]; как структура личности в целом и характеристика ее особенностей [7].

Условиями формирования профессиональной направленности выступают доминирующие мотивы. Структуру профессиональной направленности А.П. Сейтешев рассматривает как сложное образование, которое включает в себя предметное содержание, мировоззрение, динамические свойства [8].

Выделим этапы развития профессиональной направленности:

- 1) эмоциональный настрой, установка обучающихся освоить конкретную профессию;
- 2) фиксированная установка на профессию, появление склонностей, уверенность в себе, самостоятельность, формирование чувства ответственности;
- 3) твердая установка, устойчивый интерес и склонность к профессии, увлеченность учебным материалом, самоутверждение личности через профессиональный труд;
- 4) сильное увлечение профессией, взаимосвязанность человека и дела, формирование направленности, наличие больших способностей, высокое профессиональное мастерство [9].

Исследования показывают, что мотив выбора профессии является важной составляющей профессиональной направленности личности студента. Обучающийся регулярно занимается в определенной сфере деятельности и приходит к запланированному результату. По окончании вуза студент психологически готов к осуществлению профессиональной деятельности.

Внешние и внутренние мотивы играют существенную роль при принятии профессиональных решений: внешние воздействуют на личность при принятии решения, внутренние определяют самостоятельное принятие решения. Внутренние мотивы выбора определенной профессии – общественная и личная значимость, удовлетворенность от творческого характера работы. Эти мотивы возникают из потребностей личности. Внешняя мотивация – заработок, престиж, боязнь осуждения, неудачи и др. [10].

Выбор профессии – не однократный акт принятия решения, он может осуществляться и в процессе освоения специальной деятельности. Интересна и традиционно пользуется популярностью типизация профессий Е.А. Климова. В ее основу положены следующие позиции: предмет, цель, средства и условия труда. Следовательно, выделяются соотношения «человек – природа», «человек – техника», «человек – человек», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ» [11].

Дж. Холланд предложил классификацию типов людей в зависимости от склонности к профессиям: реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предприимчивый и артистический. Данные типы личности могут помочь в выборе профессии, направить обучающегося к определенной деятельности [12].

Цель авторского исследования заключалась в выявлении личностных особенностей студентов и определении их влияния на профессиональную направленность. Определялись профессиональная направленность по тесту Дж. Холланда и мотивы выбора профессии по Р.В. Овчаровой. Эмпирическую базу исследования составили студенты третьего курса гуманитарного направления Марийского государственного университета в количестве 40 человек.

В ходе эмпирического исследования было выявлено, что в группе испытуемых наблюдается внутренний конфликт, который препятствует развитию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности.

В период с сентября по декабрь 2016 г. проводились психологические тренинги, лекции по профессиональной направленности, мотивации, личностным особенностям. Повторная диагностика показала, что в результате психологических мероприятий качественно укрепились связи между личностными особенностями и мотивами выбора профессии. Значительно сократился разрыв между уровнем самооценки и уровнем притязаний, что позволяет обеспечивать возможность самосовершенствоваться в профессиональной деятельности.

Исследование по методике Дж. Холланда показало, что сочетание трех видов направленности встречается только у 7,5 % студентов, сочетание двух видов направленности – у 22,5 %, один вид направленности – у оставшихся 70 %. Самым частым является предприимчивый вид направленности – у 27,5 % из числа всех опрошенных, социальный – 17,5 %. После проведения коррекционной программы произошли изменения: увеличились показатели предприимчивого вида профессиональной направленности (в среднем на 13 пунктов). Социальный, конвенциональный и артистический виды изменений не претерпели. Реалистический и интеллектуальный виды незначительно уменьшились (на 1 пункт).

После проведения коррекционной программы произошли изменения в сторону увеличения внутренних индивидуально значимых мотивов (в среднем на 2 пункта) и внутренних социально значимых мотивов (в среднем на 1 пункт). Внешние положительные и отрицательные мотивы остались неизменными. После психологических мероприятий изменилось внутреннее отрицательное отношение к физическому труду как профессиональной деятельности.

Таким образом, развитие личности является процессом непрерывным и динамичным. Первоначально верное определение в профессии позволит молодому человеку сэкономить время на получение другого образования, глубже развиваться в нужном направлении, определяющем его личностные потребности и интересы. Профессиональная направленность на ранней стадии развития личности позволяет выбрать правильную профессию. Для правильного выбора необходимо знать индивидуальные особенности обучающихся, их мотивацию к выбору профессии.

### Ссылки:

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. М., 1989. Т. 1. 485 с.
2. Диагностика профессионального самоопределения : учеб.-метод. пособие / сост. Я.С. Сунцова. Ижевск, 2011. Ч. 2. 142 с.
3. Леонтьев В.Г., Жмыриков А.Н. Адаптация человека к новой деятельности как условие профессиональной направленности : сб. науч. тр. Новосибирск, 1982. С. 6–26.
4. Блинова М.Л., Загайнов И.А. Самостоятельная работа как важный этап самообразования обучающихся // Дискуссия. 2016. № 11 (74). С. 103–107.
5. Кулов А.У. К определению понятия «профессиональная направленность» личности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 3 (53). С. 169–172.
6. Клименко И.В., Долгов Ю.А. Особенности исследования динамики мотивации выбора профессии и целей обучения в вузе (на примере студентов естественно-географических специальностей) // Вестник Воронежского государственного университета. 2014. № 1. С. 58–64.
7. Сейтешев А.П. Профессиональная направленность личности: теория и практика воспитания. Алма-Ата, 1990. 286 с.
8. Там же.
9. Нурмухаметова Л.Б., Салаватова Г.Р., Бильданова В.Р. Профессиональная направленность студентов // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 6. С. 94–95.
10. Диагностика профессионального самоопределения.
11. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. М., 2004. 304 с.
12. The portrait of the future specialist in the context of modern higher school / A.N. Gusarova, I.A. Zagaynov, M.L. Blinova, J.A. Dorogova // Proceedings of INTCESS 4th International Conference on Education and Social Sciences (6–8 February 2017). Istanbul, 2017. P. 541–547.



УДК 372.881.1=581

<https://doi.org/10.24158/spp.2017.4.13>**Глушкова Светлана Юрьевна****Glushkova Svetlana Yurievna**

кандидат филологических наук,  
старший преподаватель кафедры алтаистики  
и китаеведения Высшей школы международных  
отношений и востоковедения  
Института международных отношений,  
истории и востоковедения  
Казанского (Приволжского) федерального  
университета

PhD in Philology,  
Senior Lecturer,  
Department of Altaic and Chinese Studies,  
Higher School of International  
Relations and Oriental Studies,  
Institute of International Relations,  
History and Oriental Studies,  
Kazan (Volga region) Federal University

**Воронина Екатерина Борисовна****Voronina Ekaterina Borisovna**

кандидат филологических наук,  
доцент кафедры иностранных языков  
для естественно-научного направления  
Высшей школы иностранных языков и перевода  
Института международных отношений,  
истории и востоковедения  
Казанского (Приволжского) федерального  
университета

PhD in Philology, Associate Professor,  
Department of Foreign Languages  
for Natural Sciences,  
Higher School of  
Foreign Languages and Translation,  
Institute of International Relations,  
History and Oriental Studies,  
Kazan (Volga region) Federal University

## **ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ЗАПОМИНАНИЯ КИТАЙСКИХ ИЕРОГЛИФОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

## **FEATURES OF TEACHING CHINESE IN THE CONTEXT OF DEVELOPING THE ABILITIES TO MEMORIZE THE CHINESE CHARACTERS IN PRIMARY SCHOOL**

### **Аннотация:**

*В статье рассматриваются особенности преподавания китайского языка школьникам начальных классов. Представлены результаты авторского исследования, проведенного на базе школ Казани, в которых китайский язык преподается как основной или дополнительный предмет. Доказано, что в первый месяц обучения, изучая китайский язык два часа в неделю, учащийся может полноценно освоить не более 5–6 иероглифов.*

### **Ключевые слова:**

*китайский язык, иероглифы, структуральные особенности китайского языка, фонетика, артикуляция, письменность, игровые формы обучения, методика, начальная школа.*

### **Summary:**

*The article deals with the peculiarities of teaching Chinese to the primary school students. The paper provides the results of the authors' research on the basis of Kazan schools, wherein the Chinese language is taught either as a compulsory subject or as an optional one. It is proved that in the first month of training the student can fully grasp no more than 5–6 characters learning the Chinese language two hours per week.*

### **Keywords:**

*Chinese language, character, structural features of the Chinese language, phonetics, articulation, writing system, gaming techniques, methods, primary school.*

В настоящее время тема методики преподавания китайского языка широко освещается в научных статьях, что обусловлено ростом популярности Китая в России. Наша жизнь и речь находятся под контролем и влиянием современных технологий и средств массовой информации, все больше зависят от массовой культуры [1, р. 82]. Остро стоит вопрос нехватки специалистов, которые могли бы преподавать китайский язык в школах. В российской системе общего образования предъявляются обязательные квалификационные требования к учителям. Так, специалисты должны иметь педагогическое образование. Людей со знанием китайского языка, стремящихся работать в школе, откровенно мало, точнее, практически нет. Особенно важно владеть педагогическими навыками людям, работающим в начальной школе. Основная задача учителя на начальном этапе – не просто познакомить с языком, но привить любовь к нему, создать мотивационное поле для дальнейшего его изучения.

В связи с глобализацией и расширением экономических контактов с Китаем Российская Федерация все острее ощущает потребность в специалистах со знанием китайского языка, и особенно владеющих методикой его преподавания. Естественно, чем раньше человек начинает учить китайский язык, тем быстрее и легче он адаптируется к структуре языка, его особенностям, фонетике, культуре. Взрослому человеку тяжелее адаптироваться к языкам, чем ребенку, в связи

с тем, что у него уже накоплен определенный опыт. Все, с чем он встречается в жизни, он рассматривает сквозь призму этого опыта. Разный опыт обуславливает разные успехи в овладении языком. Дети не обременены ненужными или мешающими в освоении нового знаниями.

Методика преподавания китайского языка находится в процессе постоянного развития. Совершенствуются не только учебные пособия, но и способы преподавания. В исследовании принята попытка раскрыть специфику преподавания китайского языка в начальных классах, опираясь на практические данные, полученные в процессе преподавания в школах города Казани. На основании проведенного эксперимента было подсчитано, сколько иероглифов в месяц могут запомнить учащиеся начальных классов и насколько велик процент остаточных знаний. Важным фактором в исследовании является количество часов, отведенных на преподавание китайского языка в школах. По итогам исследования сделаны выводы о способах дальнейшего совершенствования образовательной системы в сфере изучения китайского языка, о необходимом количестве часов, выделяемых на его освоение.

Нами были исследованы группы учащихся второго класса, которые только приступили к изучению китайского языка. Было подсчитано количество иероглифов, которые учащиеся младших классов (кроме первого) могут освоить в течение месяца. Также определено, сколько иероглифов осталось в памяти учащихся через месяц. Необходимо отметить, что исследуемые группы учат китайский язык по 2 часа в неделю, то есть 2 раза по 45 минут. Таким образом, обучаясь в группах по 5–6 человек и планомерно осваивая материал, на начальном этапе дети за месяц усвоили 5 иероглифов. Подчеркнем здесь, что данный показатель является средним, запоминание иероглифов разными группами происходило неравномерно. 70 % детей могли читать эти 5 иероглифов, то есть знали, как они произносятся, но при этом не все из них знали перевод. Лишь 20 % детей могли и прочесть, и перевести данные иероглифы. Написать, прочесть и перевести иероглифы в конце итогового месяца могли лишь 10 % детей. Изучаемые иероглифы постоянно находились в процессе освоения и повторения. 80 % детей могли читать и переводить 3–4 иероглифа. К сожалению, на начальном этапе мозг ребенка не готов быстро воспринимать и запоминать написание иероглифов, поэтому эта часть оказалась самой сложной для исследуемых. Выявлены 2 % детей, которые легко адаптировались к китайскому языку и без помощи преподавателя повторяли иероглифы и прописывали их дома.

Преподавание любого предмета имеет свои определенные цели, которые выступают отправной точкой. Для их достижения целей необходима грамотная постановка задач, выполнение которых поможет лучше овладеть содержанием предмета и подобрать оптимальный учебный материал [2]. Особенно осторожно к этому необходимо подходить в начальных классах. Когда ребенок только знакомится с китайским языком, нужно хорошо представлять, какие цели стоят перед учителем, чтобы правильно сформулировать задачи. На начальном этапе важно руководствоваться принципами прозрачности, ясности, доступности, практичности (применимости). Материал, который дается на начальном этапе обучения, должен быть простым, объясняться предельно доступно и активно использоваться учащимися на уроке.

Во многих школах Казани китайский язык вводится как факультатив или как платная услуга. Существуют также школы, в которых китайский язык преподается как предмет, оценка за который идет в диплом о высшем образовании. При этом на китайский язык выделяется не более трех часов в неделю (в основном один или два часа).

Помимо задач, связанных с изучением языка, перед учителем стоит вопрос о стимуляции мотивационного поля. Он должен заинтересовать ребенка китайским языком, его структурой и особенностями, что довольно непросто. На начальном этапе обучения китайский язык привлекает, обладая специфической письменностью, однако далее он отталкивает многих учащихся в связи со сложностью запоминания иероглифов. Поэтому преподаватель в начальных классах часто применяет различного рода игры, что значительно сокращает число уроков, которые посвящены строго изучению программы.

Весь процесс преподавания осложняется особенностями письменностью, тональностью и фонетическим строем китайского языка. Речевой аппарат учащихся не привык к необычному произнесению (хотя необходимо отметить, что чем младше ребенок, тем быстрее его речевой аппарат адаптируется к артикуляции), его мозг не привык запоминать и воспринимать письменность в таком темпе. Все это требует обучить сознание и память школьника работать особым образом, что представляется довольно сложным за 2 часа в неделю. Перед учителем стоит целый комплекс задач: 1) освоить материал за определенный срок, 2) повторить его для проверки остаточных знаний, 3) поддерживать интерес детей к китайскому языку, 4) творчески и в игровой форме подавать материал.

Введение в китайский язык начинается с освоения нескольких моментов сразу: это и подача фонетики с тонами, и репрезентация письменности, и пополнение словарного запаса, и знакомство

с культурными особенностями. Так как для первого класса, по нашему мнению, такое количество информации, и особенно письменность, воспринимать сложно, предлагаем не рассматривать письменность как самоцель. Возможно изучение нескольких иероглифов. Дети плохо воспринимают абстрактные понятия, поэтому следует преимущественно выбирать названия предметов окружающего мира, животных, цветов и т. д. В первом классе также не рекомендуется давать домашние задания, что усложняет процесс прописывания и запоминания иероглифов. Невозможно за два часа в неделю и в отсутствие домашних заданий освоить большое число иероглифов.

Процесс запоминания иероглифов как детьми, так и взрослыми усложняется следующими факторами: наше сознание не приучено воспринимать рисунок из большого числа компонентов как письменность, память не научена быстро запоминать иероглифы больше чем из 5 черт; отсутствуют наклон в письменности, указание на чтение в иероглифе (картинке), порядок написания черточек (изначально это усложняет процесс, затем облегчает); в русском языке отсутствует потребность в тренировке ассоциативной памяти в двух направлениях во время лексического пополнения запаса слов. В русском языке слово и его звучание связываются с каким-то предметом или объектом, абстрактным явлением. В китайском языке слово и звучание связываются со значением и с изображением иероглифа, то есть память нагружается с двух направлений [3].

Для учащихся, начинающих изучать китайский язык во втором, третьем или четвертом классах, в первый год обучения языку предлагаем активно включать в содержание урока и фонетику, и иероглифы в комплексе. Во втором классе детям уже можно давать домашние задания, следовательно, появляется больше возможностей отрабатывать иероглифы. В написании иероглифов домашнее задание играет большую роль. Необходимо с самого начала сформировать у учащихся культуру написания иероглифов. Учащиеся должны понимать, что это письменность.

Дети хорошо осваивают иноязычную лексику на основе речевых образцов, то есть они хорошо заучивают фразу целиком, не разделяя и не анализируя ее части. Учащиеся, заучивая фразу, не всегда могут разделить ее на части и вычленив нужное слово, если не знают его звучание или перевод отдельно. Дети не склонны к осознанному анализу языка, они анализируют и познают окружающий мир. Изучение китайского стимулирует появление осознанных навыков анализа и синтеза на всех уровнях языка. Однако объяснение грамматических структур в чистом виде и акцентирование внимания на них не приводят к успеху на начальном этапе.

В связи с вышеизложенными структуральными особенностями китайского языка полагаем, что двух часов в неделю недостаточно для его эффективного изучения, количество времени должно быть увеличено. Важно рассказывать родителям о структуральных особенностях китайского языка, просить их обращать внимание на учет этих особенностей во время выполнения детьми домашнего задания, так как на начальном этапе велика роль родительского контроля для достижения хорошего результата.

Таким образом, при условии выделения двух часов в неделю на изучение китайского языка в первый месяц обучения оптимально работать над запоминанием не более 5–6 иероглифов, так как в это время мозг учащихся привыкает к новой форме письма и культуре, речевой аппарат учащегося адаптируется к необычной фонетике. Изучаемый материал должен быть адаптирован к реалиям российской действительности и применим на практике.

#### Ссылки:

1. Yan Yanmin. Liuxingyu yu wenhualaiyuan // Shangqiu zhiye jishuxueyuan xuebao. 2009. Vol. 8, no. 1. P. 80–82.
2. Власюк Д.Г. Игровые методы обучения китайскому языку [Электронный ресурс] // Российско-китайский учебно-научный центр Институт Конфуция РГГУ. URL: <http://www.confucius-institute.ru/conferences/the-reports-of-the-seminars/588/> (дата обращения: 10.03.2016).
3. Методическое пособие для учителей китайского языка / А.Р. Аликберова, С.Ю. Глушкова, Р.В. Замилова, И.Р. Усманова. Казань, 2017. 70 с.

УДК 376.352

<https://doi.org/10.24158/spp.2017.4.14>

**Замашнюк Елена Вадимовна**

**Zamashnyuk Elena Vadimovna**

кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры тифлопедагогики  
Российского государственного  
педагогического университета им. А.И. Герцена

PhD in Education Science,  
Assistant Professor,  
Department for Methods of Teaching the Blind,  
Herzen State Pedagogical University of Russia

**Никитина Анна Валентиновна**

**Nikitina Anna Valentinovna**

кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры тифлопедагогики  
Российского государственного  
педагогического университета им. А.И. Герцена

PhD in Education Science,  
Assistant Professor,  
Department for Methods of Teaching the Blind,  
Herzen State Pedagogical University of Russia

## **ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В РАЗВИТИИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

## **THE PROBLEM OF CONTINUITY IN THE DEVELOPMENT OF VISUAL PERCEPTION OF VISUALLY IMPAIRED PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

### **Аннотация:**

*В статье представлен новый взгляд на проблему преемственности в развитии зрительного восприятия детей дошкольного и младшего школьного возрастов с нарушением зрения. Раскрываются причины, вызывающие необходимость осуществления преемственности. Проводится сравнительный анализ содержания диагностики, направлений работы по развитию зрительного восприятия у дошкольников и младших школьников. Формулируются планируемые результаты развития зрительного восприятия в дошкольном возрасте с позиции преемственности.*

### **Ключевые слова:**

*преемственность, зрительное восприятие, зрительные сенсорные эталоны, зрительно-моторная координация, дошкольники и младшие школьники с нарушением зрения, диагностический инструментарий, планируемые результаты, сопровождение, коррекционно-развивающая работа.*

### **Summary:**

*The article presents a new view of the continuity problem in the development of visual perception of visually impaired preschool and primary school students. The paper reveals the reasons causing necessity of continuity implementation. The authors carry out a comparative analysis of the content of diagnostics, areas for the development of visual perception in preschool and primary school students. It is formulated the expected results of the visual perception development at preschool age from the perspective of continuity.*

### **Keywords:**

*continuity, visual perception, visual sensory standards, visual-motor coordination, visually impaired preschool and primary school students, diagnostic tools, expected results, support, correction development work.*

Проблема преемственности в обучении и воспитании детей дошкольного и младшего школьного возрастов является одной из основных в педагогике. Сущностная характеристика понятия преемственности заключается в осуществлении непрерывности процессов воспитания и обучения, имеющих общие и специфические цели для каждого возрастного периода. Соответственно, должна сохраняться тесная взаимосвязь между отдельными элементами различных ступеней образования, в данном случае дошкольной и начальной.

Не являются исключением и воспитанники с нарушением зрения. Относительно данного контингента основными представляются вопросы, касающиеся развития зрительного восприятия. Зрительное восприятие – сложный психический процесс, благодаря которому человек способен не только обнаруживать, выделять и различать признаки окружающих предметов, но и проводить их категоризацию. Помимо отражения совокупности существенных признаков и свойств предметов, восприятие обладает смысловым значением, которое выражается в назывании предметов и явлений. Опыт ребенка, полученный в прошлом, принимает участие в создании образа явления или предмета и находится в зависимости от мотивов, интересов, задач деятельности. На это указывает в своей работе Б.Г. Ананьев [1].

При зрительной патологии данный психический процесс формируется своеобразно и требует создания специальных условий. По сравнению с нормально видящими младшими школьниками у учащихся, находящихся в условиях зрительной недостаточности, замедлена автоматизация учебных навыков, что вызвано трудностями формирования образов букв, цифр; затруднен зрительный контроль, обусловленный нарушением прослеживающей функции руки и глаза; нарушено цвето- и форморазличение; недоразвит глазомер. В основе формирования названных

навыков лежат различные психофизиологические процессы, и прежде всего развитие зрительного восприятия, предметно-образных и пространственных представлений, наглядно-образное и аналитико-синтетическое мышление, на которые оказывает негативное влияние ослабленное зрение. На эти и другие особенности указывают не только отечественные тифлопедагоги, но и зарубежные исследователи, например Дж. Арден, У. Барнард, Э. Мушин [2].

В тифлопедагогике имеются работы, посвященные развитию зрительного восприятия у дошкольников с разной степенью патологии зрения. Разработаны методические основы развития зрительного восприятия у младших школьников со зрительной недостаточностью, которые можно использовать в коррекционно-развивающей работе с учащимися в условиях общего образования (Г.В. Никулина, Л.В. Фомичева, Е.В. Замашнюк) [3].

Однако с внедрением ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ возникла потребность проведения сравнительного анализа коррекционно-развивающей работы по развитию зрительного восприятия в условиях дошкольного и школьного образования и приведения их в соответствие с позиции преемственности.

Ситуация усугубляется тем, что детские сады компенсирующего вида реализуют Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. В нем необходимо найти место для решения специфических задач, направленных на предупреждение и коррекцию вторичных отклонений в развитии дошкольников со зрительной недостаточностью, так как в большинстве случаев они будут обучаться в условиях общего образования и, соответственно, должны быть подготовлены к школе на уровне нормально развивающихся сверстников.

Есть и иные причины, вызывающие необходимость реализации преемственности. Они обусловлены достижениями в офтальмологии, нейрофизиологии, специальной педагогике. К ним следует отнести:

- необходимость продолжения сопровождения обучающихся со зрительными нарушениями в начальной школе, так как зрительная система формируется до 20 лет, а в отдельные периоды активности (6–7 лет, 9–10 лет, 14 лет) она сохраняет чувствительность к влиянию негативных факторов;
- учет влияния нарушения бинокулярного зрения на показатели зрительной работоспособности и подготовленности к школьному обучению, в связи с чем детям данной категории рекомендуется поступать в школу не ранее 7-летнего возраста;
- несоответствие требований к учащимся в начальной школе и их зрительных возможностей: например, трудности соблюдения нужного наклона при письме, одинаковой высоты и ширины букв, правильное соединение и расположение на рабочей строке, овладение определенными графическими и орфографическими навыками, рисованием, элементарным черчением, некоторыми трудовыми умениями;
- отсутствие рекомендаций для педагогов общеобразовательных школ по адаптации содержания обучения для школьников с нарушением зрения и неготовность педагогических кадров оказать им сопровождение в образовательном процессе;
- необходимость распространения наработанного тифлопедагогического опыта коррекционно-развивающей работы среди учителей общеобразовательных школ.

Все вышеперечисленное свидетельствует о необходимости осуществления преемственности по развитию зрительного восприятия, которая должна найти отражение в диагностическом инструментарии, планируемых результатах и коррекционно-развивающей работе.

Проведенный сравнительный анализ существующих диагностик свидетельствует о том, что параметры изучения зрительного восприятия сохраняют актуальность для разных возрастных периодов и не противоречат, а дополняют друг друга. Например, если в детском саду большое место отводится восприятию окружающего посредством различения зрительных сенсорных эталонов, пространственного расположения предметов, то в период начального обучения школьники должны использовать сформированные умения и навыки в процессе овладения учебными навыками. Также важное место занимает изучение состояния зрительно-моторной координации и зрительно-пространственного восприятия. Актуальными для двух возрастов продолжают оставаться такие направления, как изучение восприятия и воспроизведения предметов сложной формы, сюжетных изображений. Однако критерии оценки и содержание изучения усложняются, что обусловлено возрастом и опытом детей. Более того, целесообразно, выделяя высокий, средний и низкий уровни развития зрительного восприятия, добавить еще один – достаточно высокий.

В существующей образовательной программе для дошкольников со зрительными нарушениями отсутствуют четко сформулированные планируемые результаты развития зрительного восприятия, что затрудняет возможность их соотнесения с требованиями ФГОС НОО слабовидящих обучающихся. Поэтому актуальной является необходимость определения планируемых результатов развития зрительного восприятия семилетних дошкольников, к которым можно отнести следующее: иметь представление о роли зрения в жизни человека, приемах его охраны; самостоятельно использовать зрительные умения и навыки в познавательной деятельности;

знать и использовать способы обследования окружающих предметов и объектов; анализировать предметы, объекты, выделяя их сенсорные признаки (цвет, форма, величина); уметь оценивать глубину пространства, переносить умения в практическую деятельность при ориентировке на основе пространственных представлений; использовать информацию зрительного, слухового, осязательного анализаторов в познавательной, игровой, трудовой деятельности.

Во многих тифлопедагогических исследованиях отмечается, что реализация ряда задач в ДОО компенсирующего вида должна осуществляться в единстве с коррекционно-развивающим процессом. Поэтому цели и задачи групповых и подгрупповых занятий учителя-тифлопедагога, воспитательных мероприятий обязательно должны иметь коррекционную направленность.

Сформулированные планируемые результаты послужат отправными векторами для определения содержания коррекционно-развивающей работы с позиции преемственности с учетом основной цели обучения и воспитания дошкольников со зрительными нарушениями – вооружения их такими зрительными умениями и навыками, которые позволят овладевать учебной деятельностью на уровне нормально видящих сверстников.

Попробуем проанализировать содержание воспитания дошкольников и потенциал педагогического процесса с точки зрения развития зрительного восприятия. Целенаправленная педагогическая работа по развитию или коррекции зрительного восприятия должна включать использование тифлопедагогических методов, которые будут способствовать включению зрительного сенсорно-перцептивного опыта ребенка в различные виды детской деятельности для того, чтобы создать условия произвольной, качественной деятельности зрительной системы.

Существующие направления работы со старшими дошкольниками традиционны и соответствуют особым образовательным потребностям детей, но должны быть пересмотрены и дополнены исходя из требований ФГОС НОО слабовидящих обучающихся.

Направления работы по развитию зрительного восприятия, представленные в адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для слабовидящих обучающихся [4], являются логическим продолжением коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, но имеют несколько иное содержание и направленность. На первое место выходит проблема охраны зрения и стабилизации зрительных функций. В то же время немаловажное значение должно уделяться развитию регулирующей и контролирующей роли зрения, в том числе зрительно-моторной координации; ориентировочно-поисковой роли зрения, предполагающей развитие пространственного восприятия, глубины и поля зрения; информационно-познавательной роли зрения, что предусматривает активизацию зрительных образов и сенсорных эталонов, умение устанавливать причинно-следственные связи.

Перспективным методом в решении этой проблемы выступает метод проектной деятельности. На эффективность его применения в работе со слабовидящими детьми указывают Г.В. Никулина, И.Н. Никулина [5]. В его основе лежит личностно ориентированный подход, который способствует развитию познавательного интереса к различным областям знаний, имеет огромный коррекционно-развивающий потенциал. Это проявляется в следующем: способствует усилению практико-ориентированной основы обучения и создает дополнительные возможности для детей с нарушением зрения; позволяет реализовывать педагогический процесс для развития сенсорной сферы, формирования, обогащения, коррекции чувственного опыта в процессе взаимодействия с окружающей действительностью; актуализирует знания, умения и навыки, способствует их практическому применению в учебной и трудовой деятельности. Дошкольное образование и начальная школа наполнены большим количеством проектов. Реализация их наряду с общеобразовательными позволяет решать задачи по развитию зрительного восприятия. Более того, в рамках одной группы возможна разработка проектной деятельности с целью формирования зрительных умений и навыков, которые необходимы для овладения учебной деятельностью.

Подводя итоги вышесказанному, отметим, что проблема преемственности в развитии зрительного восприятия детей в условиях зрительной недостаточности будет актуальна всегда, возможность ее решения зависит от учета педагогами сущностных закономерностей реализации преемственности, от их осведомленности о новых научно-методических подходах, определяющих содержание работы.

#### Ссылки:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб., 2001.
2. Arden G.B., Barnard W.M., Mushin A.S. Visually evoked responses in amblyopia // *British Journal of Ophthalmology*. 1974. Vol. 58, no. 3. P. 183–192. <http://dx.doi.org/10.1136/bjo.58.3.183>.
3. Зрительное восприятие: диагностика и развитие [Электронный ресурс] / Г.В. Никулина, Л.В. Фомичева, Е.В. Замашнюк, И.Н. Никулина, Е.Б. Быкова : учеб.-метод. пособие. Киров, 2013. 230 с.
4. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования для слабовидящих обучающихся [Электронный ресурс]. URL: <http://fgos-ovz.herzen.spb.ru> (дата обращения: 26.04.2017).
5. Никулина Г.В., Никулина И.Н. Проектная деятельность в образовании слепых и слабовидящих // Школа для всех: образование слепых и слабовидящих : сб. ст. / под общ. ред. Г.В. Никулиной. СПб., 2015.

УДК 372.46

<https://doi.org/10.24158/spp.2017.4.15>**Савкина Наталья Геннадьевна****Savkina Natalia Gennadievna**

кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры теории и методики  
начального и дошкольного образования  
Тюменского государственного университета

PhD in Education Science, Assistant Professor,  
Theory and Methodology of Elementary  
and Preschool Education Department,  
Tyumen State University

**Савкина Мария Вадимовна****Savkina Mariya Vadimovna**

студент педагогического факультета  
Тюменского государственного университета

Student, Education Science Department,  
Tyumen State University

## ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

## A STUDY OF THE DEVELOPMENT OF THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

### Аннотация:

*Статья посвящена вопросам развития грамматического строя речи у учащихся начальных классов. Рассмотрены факторы, влияющие на совершенствование речевой деятельности детей. Выявлена и обоснована необходимость дальнейшего совершенствования методики развития устной речи учащихся начальных классов.*

### Ключевые слова:

*учащиеся начальных классов, литературный язык, устная речь, письменная речь, грамматический строй речи, синтаксические единицы, речевая самостоятельность, размер предложения, сочинение.*

### Summary:

*The article is devoted to the study of the development of the grammatical structure of speech in primary school students. The paper examines the factors influencing the improvement of children's speech activity. The article identified and proved the necessity for further improvement of methods for oral speech development in primary school students.*

### Keywords:

*primary school students, literary language, oral speech, written language, grammatical structure of speech, syntactic units, speech independence, sentence size, composition.*

Чтобы успешно развивать речь детей в школе, нужно знать ее типические особенности. Пути развития детской речи всегда привлекали внимание исследователей, как психологов, так и методистов. Предмет настоящего исследования – грамматический уровень развития речи учащихся начальных классов.

В школе речь детей выступает объектом целенаправленных воздействий, подчиняется требованиям языковой нормы. Язык, его структура, закономерности становятся предметом анализа, обобщений, теоретических отвлечений. Школьник проникает внутрь того явления, которое в дошкольный период не осознавал. Этот процесс очень сложен, и управление им требует от учителя знания особенностей развития речи младших школьников. Приоритетными становятся интегративные цели языкового образования как обучения, воспитания и развития целостной личности, индивидуальности – процессы развития мышления, творчества, компетентностей, нравственности личности в диалоге с культурой (общечеловеческой, национальной, индивидуальной) [1, с. 245].

Речь в интеллектуальной жизни ребенка начинает выступать в разных вариантах: все большую роль играет письменный вариант речи, его стиль оказывает влияние на устную речь детей. Взаимоотношения устного и письменного вариантов речи сложны и до конца не изучены.

В школе на речь ребенка влияют различные факторы: речь учителя, язык книг разных авторов, произведения художественной литературы разных жанров, в некоторых случаях – иностранный язык, сопоставление его системы с системой родного языка. В результате изучения нормированного литературного языка у детей появляются первые элементы критического отношения к чужой речи, стремление ее корректировать, искать наилучшие средства выражения.

В современных исследованиях изучение речи учащихся начальных классов проводится в следующих направлениях:

- а) психофизиологические механизмы речи и их действие на разных возрастных ступенях;
- б) количественные и качественные характеристики речи детей, главным образом в области лексики, синтаксиса и морфологии, на разных ступенях обучения;
- в) влияние учебного процесса, его отдельных элементов, методических средств на формирование речи учащихся, эффективность различных методических факторов в формировании речевых умений;

г) недочеты речи в области синтаксиса и пути их устранения [2, с. 76].

Поступая в школу, ребенок владеет уже всеми основными грамматическими формами, свойственными разговорно-бытовому стилю речи.

Особенности речи детей младшего школьного возраста впервые были подвергнуты исследованию в начале XX в. В.П. Вахтеровым, который установил количественные характеристики речи. Изучению лексики детской речи посвящены исследования Н.С. Рождественского, С.П. Редозубова, М.Л. Закожурниковой, Н.А. Щербаковой, В.А. Добромыслова, А.В. Текучева, Л.П. Федоренко, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, А.В. Дудникова, Т.Г. Рамзаевой.

К моменту поступления в школу, как показывают данные опытно-экспериментальной работы, проходившей в МАОУ СОШ № 1 города Ишима, предложения из 2–3 слов составляют 31 % устной речи ребенка, из 4–6 слов – 35 %, из 7–10 слов – 29 %. Предложения из 10 и более слов в устной речи детей семилетнего возраста встречаются сравнительно редко – 5 %. Средний размер предложения ребенка, поступающего в первый класс, составляет примерно 5 слов.

В результате обучения в 1–4-х классах происходит не только количественный рост, но и существенное изменение внутренней структуры предложений. В частности, резко уменьшается употребление эллиптических конструкций, предложения все чаще строятся в соответствии с требованиями синтаксиса письменной речи.

Устная речь детей совершенствуется под влиянием речевой среды, которую обеспечивает школа (тексты учебников, художественных произведений, речь учителей), и специальных целенаправленных воздействий – упражнений на составление предложений, пересказов прочитанного, бесед и рассказов. Естественно, все эти упражнения ориентированы на правильную литературную речь, повышение культуры речи детей, ее логическую связанность, увеличение размеров целого высказывания [3, с. 3; 4, с. 50].

Поскольку письменная речь в школе – это прямой продукт обучения, ее изучение наилучшим образом может показать достоинства и недостатки обучения. Письменная речь – это речь обдуманная, в ней находят выражение умения и навыки учащихся. Однако во 2-м классе она еще недостаточно самостоятельна: обычно все, что пишут во 2-м классе, коллективно подготавливается под руководством учителя, и по сочинениям второклассников очень трудно судить об уровне их речевого развития. Но самостоятельность учащихся в сочинении постепенно растет, и в 3-м классе уже удается получить тексты, по которым можно судить о возможностях собственной речи учащихся. Рост размеров предложений в письменной речи (сочинения, подвергшиеся анализу, были написаны в соответствии с методикой, обеспечивающей относительно высокую речевую самостоятельность детей [5, с. 173]) отражен в таблице 1.

**Таблица 1 – Изменение размера предложений в зависимости от года обучения испытуемых (количество слов)**

	<b>2-й класс</b>	<b>3-й класс</b>	<b>4-й класс</b>
<b>Средний размер предложений</b>	5	6,3	7,3
<b>Средний размер простого предложения</b>	4,4	5,6	6,2
<b>Средний размер сложного предложения</b>	7,8	9,4	10,8

Как видно из таблицы 1, размеры предложений имеют устойчивую тенденцию роста, интенсивно проявляющуюся в начальных классах.

Распределение наибольших по количеству слов предложений по классам выглядит следующим образом: 2-й класс – 15 слов, 3-й – 18, 4-й – 37. Во 2-м классе 16 % текста состоит из предложений, насчитывающих 10 слов и более, в 3-м – 25 %, в 4-м – 35 %.

Рост размеров предложений свидетельствует о том, что в результате обучения повышается внимание учащихся, совершенствуются речевые навыки, объем опережающего синтеза, появляется потребность выражать свои мысли в более сложных синтаксических единицах. Предложения растут за счет большего употребления второстепенных и однородных членов предложения, увеличения доли сложных предложений в тексте. Несомненное влияние на размеры предложений оказывает обогащение словаря, особенно овладение синонимикой [6, с. 21].

Важным показателем речевого развития служит также размер законченного рассказа, сочинения. В этой области тенденции развития устной и письменной речи не совпадают: устный подготовленный рассказ к концу первого года обучения состоит в среднем из 25–30 слов, 2-го – 45–50, 3-го – 60–65, 4-го – из 70–75 слов, тогда как размер письменного сочинения растет намного интенсивнее (в 1-м классе не пишут сочинения, во 2-м – 35–45 слов, 3-м – 70–80, 4-м – 90–110).

Отставание в размерах письменного сочинения во 2-м классе может быть объяснено тем, что дети еще очень медленно пишут, тогда как отставание развития устной речи от письменной, начинающееся в 3-м классе, на наш взгляд, свидетельствует о том, что много заданий дается в



форме тестов, которые не требуют развернутых ответов, а также о том, что развитию устной речи на уроке отводится недостаточно времени.

Работа над предложением должна представлять собой непрерывный процесс, проводиться ежеурочно, переплетаясь с другими видами деятельности учащихся. Данная работа должна являться не самоцелью, а фоном для развития связной речи: от пересказов до сочинений и сообщений типа доклада, реферата.

#### **Ссылки:**

1. Дмитричкова Л.Я. О тенденциях развития языкового образования // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалиста. 2016. Т. 1, № 1 (9). С. 244–252.
2. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся. М., 2004. 268 с.
3. Зикеев А.Г. Работа над пониманием и употреблением сложноподчиненных предложений с придаточными определительными младшими школьниками с отклонениями в развитии // Дефектология. 2004. № 6. С. 3–10.
4. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М., 2004. 176 с.
5. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. М., 2007. 176 с.
6. Фомичева Г.А. О формировании синтаксического строя речи младших школьников: методика работы по синтаксису в начальных классах школы // Начальная школа. 2001. № 1. С. 15–29.

УДК 372.881.161.1

<https://doi.org/10.24158/spp.2017.4.16>

Тихоновская Лилия Евгеньевна

Tikhonovskaya Lilia Evgenyevna

стажер кафедры методики преподавания  
русского языка Института филологии  
Московского педагогического  
государственного университета

Intern, Department for Methods of  
Teaching the Russian Language,  
Philology Institute,  
Moscow State Pedagogical University

## РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩИХСЯ 5–6-Х КЛАССОВ НА ОСНОВЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ

## THE SPEECH DEVELOPMENT OF 5<sup>TH</sup>–6<sup>TH</sup> GRADES STUDENTS BASED ON WORD-BUILDING PATTERN

### Аннотация:

Статья содержит методические перспективы построения методики изучения словообразовательной модели. Намечены методические условия овладения лексическим богатством русского языка средствами словообразования. Выявлены особенности различных видов анализа слова в школьной практике. Представлены новые типы словообразовательных моделей для обогащения речевого развития учащихся 5–6-х классов.

### Ключевые слова:

словообразовательные средства русского языка, лингвистическое обогащение, словообразовательная модель, речевое развитие учащихся 5–6-х классов, методические условия обогащения речи средствами словообразования.

### Summary:

The article contains the methodical prospects of constructing learning methods of the word-building pattern. The study identified the methodical terms for mastering the lexical richness of the Russian language with the help of word-formation means. The article revealed the features of various types of word analysis in school practice as well as the new types of word-building pattern for the speech development enrichment of the 5<sup>th</sup>–6<sup>th</sup> grades students.

### Keywords:

word-formation means of the Russian language, linguistic enrichment, word-building pattern, speech development of 5<sup>th</sup>–6<sup>th</sup> grades students, methodical terms for language enrichment by word-formation means.

Методический подход к изучению словообразовательной модели основывается: 1) на использовании в учебном процессе функционально-семантического понятия «словообразовательная модель»; 2) постоянном внимании к семантической сущности словообразующих средств; 3) понимании эстетической роли образного значения сравнения словообразовательной модели в предложении и тексте, т. е. в коммуникативной речи; 4) овладении умением понимать и оценивать образную семантику словообразовательных аффиксов, роль производного слова в целом тексте, свободно владеть образными средствами словообразовательной модели в собственной продуктивной речи (в речевых ситуациях и тексте).

Термин «словообразовательная модель» используется как инструмент речевого развития учащихся. Словообразовательная модель направлена на лингвистическое развитие языкового чутья и языковой догадки, что позволяет быстро узнавать нужную информацию (или догадываться) о лексическом и образном значении слов по словообразующим аффиксам, соответствующим словообразовательной модели.

В научной литературе этот термин определяется как структурно-семантическая формула (схема) ряда производных слов и образец их построения, характеризующийся тремя компонентами: производящая основа (ее лексико-грамматическая характеристика), формант (аффиксы с присущими им словообразовательными функциями), производная структура (результат словообразования, характеризующийся принадлежностью к определенной части речи и деривационным значением) [1, с. 38].

Мы внимательно исследовали возможности современных учебников по русскому языку для изучения словообразовательной модели как средства речевого развития учащихся. Проанализированы учебно-методические комплекты по русскому языку под редакцией Т.А. Ладыженской, М.Т. Баранова; С.И. Львовой, В.В. Львова; М.М. Разумовской, П.А. Леканта; В.В. Бабайцевой и др.; Е.В. Бунеевой, Л.Ю. Комиссаровой, И.В. Текучевой и др.

Анализ теоретической и практической части учебников, включенных в Федеральный перечень, позволил сделать следующие выводы:

1. В большинстве школьных учебников отсутствуют теоретические сведения об изобразительно-выразительных средствах в русском языке. Нет их и в заданиях к упражнениям.

2. Упражнений, направленных на работу с семантикой словообразовательных средств, представлено явно недостаточно.

3. Для словообразовательного анализа чаще всего предлагается слово или словосочетание, реже – предложение как единица коммуникативного уровня, которая позволяет целостно воспринимать смысл высказывания.

4. Семантика образной словообразовательной модели на фоне текста фактически не рассматривается.

Поскольку словообразование является неиссякаемым источником образования новых слов и обогащения активного словаря учащихся, опора на языковое развитие должна стать основой формирования коммуникативной компетенции, а словообразовательная модель – рассматриваться как средство развития речи, так как речь предполагает понимание того, с помощью каких элементов она построена [2, с. 12]. Огромным обучающим потенциалом обладает работа учащихся с учебными текстами теоретико-лингвистического и художественного содержания. Они могут быть заложены в упражнениях учебника или специально подобраны учителем к уроку. Формирование умения воспринимать и осмысливать, а затем и создавать связный текст является важной задачей обучения: умение создавать связные тексты служит мощным средством интеллектуального развития личности.

Для анкетирования учителей были предложены вопросы: 1. Какие трудности встречаются в преподавании раздела «Словообразование»? 2. Какие термины используете в преподавании раздела «Словообразование»? 3. Как Вы считаете, достаточно ли в учебнике теоретического и практического материала для полноценного формирования лингвистической словообразовательной компетенции? 4. Как бы Вы ответили, почему учащимся необходимы знания о процессах словообразования? 5. Почему важно акцентировать внимание учащихся на семантике (то есть словообразовательном значении) каждой морфемы?

При ответе на первый вопрос анкеты многие из опрошенных учителей указали на то, что раздел «Словообразование», несмотря на очевидную сложность, изучается только в 5-х и 6-х классах и не достигает уровня полного усвоения из-за отсутствия достаточного количества упражнений и времени на тренировки. 20 % учителей отметили, что трудности возникают при объяснении производности, так как в учебнике нет достаточного материала, разъясняющего эти процессы. 5 % учителей оставили данный вопрос без ответа. При ответе на второй вопрос большинство учителей (60 %) отметили, что основная часть времени на уроке отводится анализу слова по составу: «До словообразования дело не доходит. Задача орфографии у нас на первом месте». Отвечая на третий вопрос анкеты, многие учителя (70 %) высказали мнение, что теория словообразования, представленная в учебнике, не готовит к формированию умений для словообразовательного разбора; 22 % респондентов высказали мнение, что мало сведений об истории слов; 8 % отвечающих сообщили, что упражнений на словообразование, особенно творческих, недостаточно. Необходимы дополнительные пособия для работы на уроке (дидактические материалы), учебник используют только для домашнего закрепления материала. При ответе на пятый вопрос было высказано мнение, что выяснение значения любой единицы в языке – самое увлекательное занятие (40 %).

Подводя итоги анкетирования учителей, сформулируем ряд положений, существенных для реализации разрабатываемой нами методики:

1. Словообразовательная работа на уроках русского языка используется большинством учителей в основном для решения орфографических задач и подготовки учащихся к сдаче экзаменов в старших классах. Между тем кропотливая работа над процессами образования слов занимает важное место в языковом развитии учащихся, обогащении речи и формировании полноценных знаний о родном языке. Умение выявлять и использовать в собственном высказывании такие единицы языка, которые делают речь более яркой, убедительной и эмоциональной, является необходимым элементом культуры речи. К тому же это умение проверяется в заданиях Единого государственного экзамена.

2. Учителя достаточно хорошо подготовлены к более глубокому, системному и осознанному преподаванию раздела «Словообразование»: к акцентированию большего внимания на словообразовательной структуре слова, семантике производящей основы, семантике словообразовательных аффиксов, образном значении производного слова, то есть к формированию лингвистического мышления учащихся.

3. Некоторые учителя не ограничиваются имеющимися в учебнике теоретическими сведениями и практическими упражнениями, традиционными методическими разработками к учебнику, они активно применяют подобранный к уроку новый дидактический материал, подбирают недостающие тексты для упражнений. Конечно, это обстоятельство создает трудности для учителей и требует дополнительного времени на подготовку к уроку. Но можно сделать вывод, что в преподавании раздела «Словообразование» имеются методический потенциал и методические возможности и этот потенциал востребован учителями для решения новых задач, стоящих перед современной школой.

Скорректированная программа изучения словообразовательной модели как средства речевого развития предусматривает анализ раздела «Словообразование» с включением в него недостающих аспектов преподавания: устранено необоснованное «топтание на месте» в 5-м классе при изучении состава слова (понятия приставки, корня, суффикса, окончания в 5-м классе по традиционной методике изучаются заново, хотя работа над ними достаточно обстоятельно велась в начальной школе).

Программа опытного обучения, предлагаемая нами, обладает следующими особенностями:

1. Раздел «Словообразование» изучается в 5-м (а не в 6-м) классе, то есть на более раннем этапе обучения. Сведения о составе слова подаются в режиме повторения, таким образом восстанавливаются преемственные связи между начальным и средним звеном обучения.

2. При изучении процессов словообразования опора делается на такие обобщающие понятия, как «словообразовательная модель», «производящая основа», «словообразовательный ряд», «словообразовательное гнездо слов» и др.

3. Уделяется внимание семантическим признакам словообразовательных средств, в том числе образным значениям производных слов, имеющих яркую эмоциональную окрашенность.

4. Предполагается целенаправленный отбор нового дидактического материала, включающего связные тексты, упражнения и задания для творческой продуктивной деятельности.

5. Используется ситуативный метод обучения, а также новые технологии игрового и соревновательного характера.

Критерии отбора дидактического материала следующие: 1) достаточная насыщенность словообразовательными структурами (16 моделей); 2) лексическое разнообразие, позволяющее работать над семантикой слова (в том числе над лексическим значением словообразовательных аффиксов в производных словах); 3) достаточное присутствие в упражнениях коммуникативных структур (предложений и текстов); 4) синхронное соответствие лексико-грамматического материала текстам произведений, изучаемых на уроках литературы, для осуществления метапредметной связи уроков и работы над образными средствами речи; 5) включение заданий, развивающих творческую продуктивную речевую деятельность учащихся (упражнения игрового, ситуативного и соревновательного характера).

У школьников 5–6-х классов словообразовательные способности чаще проявляются именно в нестандартной речевой ситуации, когда требуется понять незнакомое слово, опираясь только на его внутреннюю форму, т. е. первоначальную, словообразовательную семантику [3, с. 213]. Не учитывая словообразовательных связей и семантики слова, невозможно дать смысловую и словообразовательную характеристику производному слову, так как оно, являясь самостоятельной лексической единицей, остается связанным с производящей основой слова, в которой заключено его основное лексическое значение.

#### Ссылки:

1. Львова С.И. Занимательное словообразование. М., 2010.
2. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. М., 1949. 192 с.
3. Шахнарович А.М. Языковая личность и языковая способность. М., 1995. С. 213.

УДК 378.635:37.035.7

<https://doi.org/10.24158/spp.2017.4.17>**Карсанов Эдуард Хаджимусаевич****Karsanov Eduard Khadzhimusaevich**

кандидат педагогических наук,  
начальник факультета подготовки кадров  
высшей квалификации и дополнительного  
профессионального образования  
Санкт-Петербургского военного института войск  
Национальной гвардии Российской Федерации

PhD in Education Science,  
Head of the Department of  
Training Highly Qualified Staff  
and Further Vocational Education,  
St. Petersburg National Guard  
Forces Command Military Institute

**Варяница Сергей Юрьевич****Varyanitsa Sergey Yuryevich**

адъюнкт Санкт-Петербургского военного института  
войск Национальной гвардии Российской Федерации

Postgraduate student, St. Petersburg National Guard  
Forces Command Military Institute

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У КУРСАНТОВ – БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ПО РАБОТЕ С ЛИЧНЫМ СОСТАВОМ РОСГВАРДИИ**

## **FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF MILITARY STUDENTS – FUTURE MILITARY PERSONNEL OFFICERS IN THE NATIONAL GUARD OF THE RUSSIAN FEDERATION**

### **Аннотация:**

*В статье рассматривается процесс формирования коммуникативной компетенции курсантов. Коммуникативная компетенция рассматривается как составляющая готовности к профессиональной деятельности. Обосновывается необходимость развития коммуникативной компетенции курсантов с учетом реальной обстановки, а именно путем создания специальных условий, способствующих развитию коммуникативных умений. Раскрываются основные этапы (содержание) педагогического эксперимента по формированию коммуникативной компетенции у будущих офицеров по работе с личным составом в процессе профессиональной подготовки.*

### **Ключевые слова:**

*коммуникативная компетенция, курсант, будущий офицер по работе с личным составом, войска Национальной гвардии, профессиональная подготовка, эксперимент.*

### **Summary:**

*The article deals with the process of forming the communicative competence of military students. Communicative competence is regarded as a component of readiness to professional activities. The research proves the necessity for developing the military students' communicative competence taking into account the real situations, namely by establishing special terms promoted the development of communicative skills. The paper reveals the main stages (content) for the pedagogical experiment on the formation of communicative competence of future military personnel officers during training.*

### **Keywords:**

*communicative competence, military student, future military personnel officer, National Guard troops, training, experiment.*

Исходя из общей цели исследования – определения организационно-педагогических условий формирования коммуникативных компетенций будущих офицеров по работе с личным составом, в рамках целостной исследовательской работы нами был проведен трехэтапный педагогический эксперимент. Такое понимание эксперимента представлено в работах В.И. Загвязинского [1], П.И. Пидкасистого [2], И.Ф. Харламова [3] и др.

В основу педагогического эксперимента в рамках исследования положены системно-деятельностный и компетентностный подходы. Реализация таких подходов к педагогическому эксперименту соотносилась с пониманием **коммуникативной компетенции** как готовности курсанта – будущего офицера по работе с личным составом к конструктивному, позитивному и эффективному взаимодействию в профессиональной среде.

В соответствии с целями исследования были определены **направления и задачи педагогического эксперимента**:

1) *проведение подготовительного (констатирующего) этапа педагогического эксперимента; задача – выявление исходного уровня сформированности у курсантов ключевых коммуникативных компетенций. Диагностический инструментальный эксперимент включал: анализ субъективных данных и результатов, полученных в ходе анкетирования, тестирования, опросов, при разработке которых мы ориентировались на принципы рейтинговых шкал, в частности на шкалу суммарных оценок (шкалу Лайкерта [4]), метод кумулятивного шкалирования (шкала Н. Гутмана [5]);*

2) *проведение формирующего (обучающего) этапа* педагогического эксперимента; задача – организация на основе разработанной модели образовательной деятельности курсантов, которая связана с мотивационным, когнитивным, эмоциональным и ситуативно-поведенческим компонентами процесса формирования коммуникативной компетенции;

3) *итоговый (контрольный) этап* педагогического эксперимента; задача – повторная диагностика контрольной и экспериментальной групп по завершении процесса формирования ключевых коммуникативных компетенций.

При организации педагогического эксперимента важной задачей является определение состава испытуемых для обеспечения репрезентативной выборки. Эксперимент проводился на базе Санкт-Петербургского военного института войск Национальной гвардии. Всего в эксперименте приняли участие 218 человек (188 курсантов, 12 курсовых офицеров и 18 человек из числа профессорско-преподавательского состава). Выбор обусловлен тем, что основная масса будущих офицеров по работе с личным составом обучается в Санкт-Петербургском военном институте войск Национальной гвардии. Исследовательская работа проводилась с января 2015 г. по февраль 2017 г. (в течение двух лет).

Исходя из понимания коммуникативной компетенции по работе с личным составом как готовности будущего офицера к конструктивному, позитивному и эффективному взаимодействию в профессиональной сфере **на первом (диагностическом) этапе** мы ставили конкретные **задачи определения у курсанта**: 1) уровня владения фактологическим материалом (знаниями) и умения применять его в типовых коммуникативных ситуациях; 2) уровня владения определенными коммуникативными знаниями и умениями применять их в стандартных ситуациях общения; 3) уровня коммуникативно-организационных способностей, связанных с планированием возможных коммуникативных ситуаций, самоорганизацией, адекватным отбором коммуникативных средств и т. п.; 4) качеств и характеристик личности, значимых для курсанта как для будущего офицера по работе с личным составом.

Первый показатель исследовался на основе известного теста М. Рокича, который базируется на прямом ранжировании перечня утверждений. Автор методики связывал понятие «ценность» с устойчивым убеждением в том, что определенный способ поведения или конечная цель всегда соотносятся с предпочтительной личной или социальной точкой зрения, «выходящей на конечную цель существования» [6].

Подчеркнем, что использование методики М. Рокича предполагает ранжирование ценностей по двум классам: терминальные (ценности-цели, к которым необходимо стремиться) и инструментальные (ценности-средства, предпочтительный в любых ситуациях образ действия). В связи с определенной сложностью теста в методических целях по согласованию с другими преподавателями он был адаптирован в рамках проводимого исследования: *в ранжирование ценностей включены нравственные ценности как маркеры конструктивного/неконструктивного взаимодействия*.

Исходя из того что респондентам предлагалось выбрать до восьми приоритетов нравственных ценностей и сама диагностика осуществлялась в условиях анонимности, считаем полученные результаты достаточно показательными. При анализе результатов обращает на себя внимание приверженность курсантов традиционным нравственным ценностям и установкам, таким как счастливая семейная жизнь, любовь, умение дружить, материальное благополучие, общественное признание. При этом большое значение курсанты придают таким качествам, как напористость, достижение цели любыми способами, воля, независимость, упорство, настойчивость, уверенность в себе, которые соотносятся ими с параметром «стремление к успешности» (выбор 83 % респондентов).

Результаты тестирования также свидетельствуют о том, что курсанты не связывают в полной мере понятие чести с воспитанностью, совестью, порядочностью и тактичностью – качествами, которые, как показали последующие собеседования, должны присутствовать в работе с людьми и которые соотносятся с коммуникативными компетенциями убеждения, организации взаимодействия для достижения намеченных целей, толерантности и т. п.

Второй показатель – владение определенными коммуникативными знаниями и умениями по их применению в стандартных ситуациях общения – выявлялся на основе анкетирования и теста «Оценка коммуникативных умений» [7].

Анкетирование проводилось анонимно. В анкету были включены вопросы на самооценку знаний, умений, стиля общения и т. п. Результаты анкетирования оказались достаточно показательными. С одной стороны, они коррелировали с выводами, сделанными по результатам ценностного теста М. Рокича. С другой стороны, можно отметить специфику самооценки готовности к работе с личным составом курсантами – будущими офицерами.

Анализ владения коммуникативными умениями показал худший результат. Так, средний уровень («владею всеми умениями понемногу») представлен в ответах 52 % респондентов, низкий уровень – 17 %. Практически аналогичным было распределение ответов на вопросы о словарном запасе и навыках общения с аудиторией.

Большинство курсантов уклонились от ответа на вопрос: «Считаете ли Вы конструктивным стиль взаимодействия с Вами преподавателей, командиров, офицеров института?» 53 % выбрали позицию «затрудняюсь ответить». Среди оставшихся 47 % респондентов 23 и 6 % выбрали соответственно ответы «скорее нет» и «нет».

Диагностическим инструментом измерения третьего показателя – уровня коммуникативно-организационных способностей – был признан специализированный тест «Выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей» [8].

Анализ результатов по проверке коммуникативных умений подтвердил выводы, сделанные в ходе анкетирования. Неожиданно низким оказался результат по оценке организаторских способностей у курсантов, чьи обучение и быт связаны с организованностью, дисциплиной и т. п. Несмотря на это, показатели организаторских умений, связанных с планированием, выбором и анализом коммуникативных ситуаций, собственных моделей поведения, оказались невысокими.

Четвертый показатель – качества и характеристики личности курсанта, значимые для него как для будущего офицера по работе с личным составом, – устанавливался на основе теста «Оценка самоконтроля в общении» [9]. Оценка степени сформированности коммуникативного контроля производилась в форме выявления реакций курсантов на предложенные им ситуации общения. Дополнением к данному тесту послужила работа по выявлению знаний курсантами методов и приемов эмоционального контроля и методик самоуспокоения. Результаты мини-анкетирования в этом плане дали двоякий результат. С одной стороны, анкетирование позволяет сделать вывод о среднем уровне владения курсантами знаниями в области самоконтроля, с другой стороны, последующие собеседования и наблюдения показали, что знание тех или иных методик у большинства опрошенных курсантов не связывается с необходимостью применять их при общении, немногие из курсантов признали и роль собственных усилий в этом плане. Это объясняется спецификой служебной деятельности. Вместе с тем данный стиль переносится на общение и взаимодействие с коллегами, а затем применяется и в общении с личным составом.

В целом проведенный эксперимент позволяет сделать следующие выводы:

1. Диагностика на мотивационно-ценностном уровне показала, что курсанты, как правило, не связывают успешность профессиональной деятельности с высоким уровнем владения коммуникативной компетенцией. Это вызывает особую тревогу в контексте подготовки будущих офицеров по работе с личным составом, чья деятельность выстраивается на оси «человек – человек» и во многом зависит от умений убеждать, создавать позитивный морально-психологический климат для качественного выполнения личным составом служебных задач и т. п.

2. Результаты на уровне проявления курсантами коммуникативных умений и навыков, стиля коммуникативного поведения оказались самыми низкими. Это вызывает определенную тревогу в связи с ведущей ролью коммуникативной компетенции в организации работы с личным составом в будущей профессиональной деятельности и недостаточной ее сформированностью в рамках реализуемой образовательной деятельности.

В связи с этим предложены следующие рекомендации в качестве дополнительной подготовки офицеров в процессе служебной деятельности: 1) непрерывное и регулярное совершенствование навыков профессиональной речевой коммуникации и культуры речи; 2) ознакомление с практическими самотренингами для повышения коммуникабельности в военной среде; 3) развитие способности к самоанализу и саморегуляции.

Все это свидетельствует о необходимости изменения подходов к формированию коммуникативной компетенции в целом и коррекции выявленных «проблемных точек» в частности, что и было целью формирующего эксперимента.

#### Ссылки:

1. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога. 3-е изд., стер. М., 2010. 174 с.
2. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов : монография. 2-е изд., доп. и перераб. М., 2005. 144 с.
3. Харламов И.Ф. Педагогика. 7-е изд. Минск, 2002. 560 с.
4. Малхотра Нэреш К. Маркетинговые исследования. Практическое руководство : пер. с англ. 3-е изд. М., 2002. 960 с.
5. Кулаков А.П. Измерение в социологии : учеб. пособие. Новосибирск, 2005. С. 106–111.
6. Rokeach M. The nature of human values. N. Y., 1973. 438 p.
7. Оценка коммуникативных умений // Большая энциклопедия психологических тестов / под ред. А. Карелина. М., 2007. С. 293–295.
8. Выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей // Там же. С. 290.
9. Оценка самоконтроля в общении // Там же. С. 292–293.

УДК 37.025.7/.8:[687+391]

<https://doi.org/10.24158/spp.2017.4.18>

**Родкина Анна Алексеевна**

**Rodkina Anna Alekseevna**

кандидат технических наук,  
заведующая кафедрой художественного  
проектирования и технологий швейных изделий  
Орловского государственного университета  
имени И.С. Тургенева

PhD in Technical Sciences,  
Head of the Department of Art Design  
and Technology of Garments,  
Oryol State University

**НЕКОТОРЫЕ ПРАКТИЧЕСКИЕ  
АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ  
ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ  
БАКАЛАВРОВ – ТЕХНОЛОГОВ  
ШВЕЙНОГО ПРОИЗВОДСТВА  
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ  
ДИСЦИПЛИНЫ «НАРОДНЫЙ КОСТЮМ»**

**SOME PRACTICAL ASPECTS OF  
CREATIVE THINKING  
DEVELOPMENT OF  
BACHELORS IN TECHNOLOGY OF  
GARMENT PRODUCTION  
IN THE PROCESS OF STUDYING  
“FOLK COSTUME” COURSE**

**Аннотация:**

*В статье показаны пути развития творческого мышления студентов направления подготовки «Технология изделий легкой промышленности». Представлена матрица проведения тематических занятий по проектированию современных коллекций моделей на основе трансформации народного костюма. Проведение структурного анализа народного костюма с последующим проектированием коллекции современной одежды способствует формированию образного и логического мышления, умения оперировать ассоциациями, повышает интерес студентов и их эмоциональный настрой, вызывает активизацию творческого потенциала.*

**Ключевые слова:**

*народный костюм, творческое мышление, технология швейных изделий, студенты, бакалавр, традиции.*

**Summary:**

*The article shows the ways of creative thinking development of students majoring in technology of the light industry products. The paper represents a matrix of thematic sessions on designing modern collections based on transformation of folk costume. Structural analysis of the folk costume followed by designing collection of contemporary clothing contributes to the formation of creative and logical thinking, ability to use associations. It increases the interest of students and their state of mind, as well as activates their creative potential.*

**Keywords:**

*folk costume, creative thinking, technology of garments, students, bachelor, traditions.*

Современный техногенный мир требует от инженеров-технологов швейного производства высокой конкурентоспособности. Творчески мыслящий инженер, обладающий высоким уровнем креативности, способен использовать полученные знания, умения и навыки для разработки новых моделей одежды, востребованных населением, технологий изготовления одежды, новых материалов, тем самым повышая уровень экономического развития общества.

На передний план выходит проблема формирования творческой личности с ярко выраженным креативным мышлением. Практика работы на предприятии показывает, что востребованность инженера, находящего необычные пути решения задач, значительно повышается. В современных производственных условиях умение нестандартно мыслить становится одним из ключевых качеств, характеризующих профессионализм человека, так как оно активизирует потенциал личности, расширяет области самореализации, развивая творческое мировоззрение [1]. В связи с этим формирование творческого мышления у студентов технических направлений подготовки является достаточно актуальной задачей.

Творческое мышление связывается исследователями не с прямым решением поставленной педагогом задачи, а с умением самостоятельно увидеть и обозначить проблему [2]. Основная задача при изучении дисциплины «Народный костюм» – научить студентов мыслить нестандартно в процессе создания нового художественного продукта. Конечный результат – разработка коллекции современной одежды, которая не только бы отвечала функциональным требованиям, но и приносила бы эстетическое удовлетворение.

В процессе изучения студентами по направлению подготовки 29.03.01 «Технология изделий легкой промышленности» дисциплины «Народный костюм» мы применяем разнообразные технологии для стимулирования творческой деятельности, в результате которой должен появиться определенный продукт. Занятия по народному костюму предполагают включение таких видов деятельности, которые помогают проявлению индивидуальности и самостоятельности студентов, в результате чего может сформироваться творческое мышление. Определение методики



проведения занятий связано со спецификой структуры и содержания дисциплины. Чередование разнообразных методов обучения, включение в учебный процесс как индивидуальных, так и групповых форм обучения, использование интерактивных средств обучения – все это направлено на повышение интереса студентов технических направлений подготовки к творческой деятельности.

В таблице 1 представлена матрица проведения тематических занятий по проектированию современных коллекций моделей на основе трансформации народного костюма.

**Таблица 1 – Матрица разработки проекта коллекции**

№	Этап	Структура выполнения	Итоги выполнения
1	Выбор темы. Проведение информационно-аналитического исследования по теме	Анализ народного костюма	Графический анализ народного костюма (разработка портфолио)
		Форма	
		Конструкция	
		Материал	
		Ритмическое строение	
		Декоративное оформление	
		Цветовая гамма	
2	Прогнозирование	Разработка базовых форм	Определение конструктивно-технологических параметров проекта
		Разработка конфекционной карты	
		Разработка колерной карты	
3	Разработка графического проекта	Фор-эскиз	Гранд-проект коллекции
		Творческий эскиз	
		Рабочий эскиз	
4	Оформление проекта	Оформление документации на проект	Презентация коллекции
		Разработка презентации проекта	

В основе матрицы лежит положение о том, что формирование творческого мышления у студентов технических направлений подготовки будет базироваться на проектной, проблемно-поисковой деятельности, развитии познавательной активности, самостоятельной научно-исследовательской деятельности, включающей анализ и синтез информации, интеграции технических составляющих дисциплины с художественно-творческими элементами.

На первом этапе выполнения задания по дисциплине «Народный костюм» студенты определяют тему коллекции, выбирают народный костюм, на основе которого будет создаваться проект, и выполняют структурный анализ костюма. Анализ проводится в нескольких направлениях. Во-первых, изучаются различные информационные источники, в которых дается описание выбранного костюма. Во-вторых, анализируются форма, конструкция и ритмическое строение костюма с позиции тектоники. В-третьих, выполняется анализ цветовой гаммы и декоративного оформления.

На втором этапе проводится прогнозирование формы будущей коллекции. Для этого разрабатываются базовые формы моделей, определяются материалы и составляется колерная карта на каждую модель.

На третьем этапе разрабатывается художественный гранд-проект коллекции, включающий все промежуточные стадии (выполнение фор-эскизов, творческих и рабочих эскизов).

Заключительный этап – презентационный. Студенты представляют свои проекты.

Проведенный последующий анализ проектов показал, что у студентов появились:

- умение сформулировать проблему и разработать созидающую идею проекта;
- навыки эстетического восприятия действительности;
- умения наблюдать, анализировать и синтезировать новые идеи;
- навыки образно-творческого воплощения проекта;
- навыки выполнения творческой задачи с использованием различных художественных средств.

В совокупности все элементы матрицы способствовали формированию творческого мышления у студентов технических направлений подготовки.

Таким образом, основным моментом формирования творческого мышления мы считаем ориентацию студента на получение нового продукта деятельности на основе проведенной исследовательской работы. Развитие образного мышления, видения нового объекта в привычных предметах, активное задействование интуиции, самостоятельное применение уже полученных ранее теоретических знаний и практических умений мы рассматриваем как основные характеристики формирования творческого мышления.

#### Ссылки:

1. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Мастера психологии. СПб., 2009. 443 с.
2. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 2001. 304 с.

УДК 37.036:378.662:[687+391]

<https://doi.org/10.24158/spp.2017.4.19>

**Родкина Анна Алексеевна**

**Rodkina Anna Alekseevna**

кандидат технических наук,  
заведующая кафедрой художественного  
проектирования и технологий швейных изделий  
Орловского государственного университета  
имени И.С. Тургенева

PhD in Technical Sciences,  
Head of the Department of Art Design  
and Technology of Garments,  
Oryol State University

**Карпеева Светлана Александровна**

**Karpeeva Svetlana Aleksandrovna**

кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры художественного проектирования  
и технологий швейных изделий  
Орловского государственного университета  
имени И.С. Тургенева

PhD in Education Science,  
Assistant Professor,  
Department of Art Design  
and Technology of Garments,  
Oryol State University

## **РОЛЬ ИЗУЧЕНИЯ НАРОДНОГО КОСТЮМА В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ**

## **THE ROLE OF STUDYING THE NATIONAL COSTUME IN THE AESTHETIC EDUCATION OF THE STUDENTS MAJORING IN TECHNICAL FIELDS**

### **Аннотация:**

*В статье раскрывается значение русского народного костюма в эстетическом воспитании студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Технология изделий легкой промышленности» и «Конструирование изделий легкой промышленности». Показаны два этапа в изучении дисциплины «Народный костюм»: анализ народного костюма и конструирование современной одежды с применением традиций народного костюма. Отмечены ключевые моменты влияния дисциплины на формирование у будущих модельеров эстетического отношения к действительности.*

### **Ключевые слова:**

*народный костюм, эстетическое воспитание, элементы народного костюма, процесс обучения, форма, конструктивные элементы, традиции.*

### **Summary:**

*The article reveals the value of Russian folk costume in the aesthetic education of students majoring in technology of the light industry products and construction of the light industry products. The paper shows two stages in studying "Folk Costume" course: the analysis of folk costume and contemporary clothing construction using folk costume traditions. The article points out the essential elements of this course's influence on the formation of aesthetic attitude to reality in the future designers.*

### **Keywords:**

*folk costume, aesthetic education, elements of folk costume, learning process, form, design elements, traditions.*

Информатизация общества и научно-технический прогресс ставят проблему гуманизации образования и усиления гуманитарной составляющей технических направлений подготовки.

Важность народного искусства как одного из средств эстетического воспитания является неоспоримой, а народный костюм как его составляющая становится основным фактором формирования эстетического мировоззрения и эстетического отношения к действительности у студентов швейных направлений подготовки [1]. В образах народной одежды заключались духовность, ценность и чувства людей. Е.Н. Гузеватова считает, что организация целенаправленной учебно-исследовательской работы по изучению влияния традиционного народного костюма способствует решению задач эстетического воспитания студентов и развитию традиций народной художественной культуры [2]. По мнению Н.А. Муминой, организация занятий должна строиться таким образом, чтобы у студентов сформировался устойчивый интерес к национальному искусству, способствуя развитию эстетического вкуса [3]. Таким образом, эффективность эстетического воспитания студентов будет зависеть от организации учебного процесса.

Эстетическое воспитание, по нашему мнению, является одним из важнейших факторов, способствующих формированию личности студента, ее нравственно-эмоциональной составляющей. Основные пути влияния русского народного костюма на эстетическое воспитание студентов технических направлений подготовки мы изучали в рамках освоения дисциплины «Народный костюм», которое проходит в два этапа. На первом студенты проводят полный анализ народного костюма, включающий исторический и графический компоненты. При этом развивается эстетическое мышление, начинается формироваться эстетическое отношение к действительности. На втором этапе студентами разрабатывается современный костюм по мотивам народного, в процессе создания которого активно вырабатывается эстетическое отношение к действительности и повышается

интерес студентов к объекту творчества. В творческих работах проявляется эстетический вкус, о его сформированности свидетельствует способность обучающихся оценить народный и современный костюмы с точки зрения красоты и гармонии.

Наличие устойчивого интереса к национальным традициям, культуре, наследию проявляется глубиной анализа, оценивания народной одежды и эмоциональностью образов при проектировании народного и современного костюмов. Знакомство с народной одеждой в процессе изучения курса и разработка новых моделей способствуют получению студентами положительных эмоций от приобщения к прекрасному.

Народный костюм может оказывать эстетическое воздействие на человека через его природные, конструктивные, художественные и социальные особенности: форму, рациональную конструкцию, особенности материала, композиционное построение, декоративную отделку, цветовую гамму, идейно-образное содержание и национально-культурное значение. При выполнении анализа костюма все вышеназванные элементы подвергаются тщательному изучению, что способствует выработке эстетического вкуса.

Для русского народного костюма характерными являются прямой крой, свободные падающие линии, конструкция, которая зависела от ширины домотканого материала, многослойность элементов одежды, насыщенный контрастный колорит и ритмическое расположение декоративных элементов. Используемые материалы были полностью натуральными. Применение при проектировании современной одежды подобных материалов характеризует не только рациональность использования, но и возвращение к истокам традиций, единение с природой, изменение мировоззрения.

На архитектуру и декоративное оформление народной одежды оказывали влияние географическое месторасположение, климатические условия, хозяйственный быт, культурные традиции. При изучении структурных элементов костюма студенты приобщаются к народным ценностям, учась давать оценку гармоничным сочетаниям.

Особое эстетическое воздействие на человека оказывает цвет. Цветовая гамма народной одежды традиционно включает контрастные цвета: белый, красный, черный и синий. Иногда добавляются желтый и зеленый. При анализе декоративных элементов происходит активизация интереса к народной культуре, так как декор всегда носил сакральное значение, был ярким и богатым. При его изучении происходит обогащение художественно-образного восприятия, воображения.

Эстетическое отношение к действительности мы определяем через эстетическую деятельность и наличие художественного воображения. Проектирование уникальных творческих объектов мы используем как средство, повышающее интерес к народному творчеству, побуждая обучающихся сохранить наследие, поделиться с другими и тем самым отразить собственную неразрывную связь с окружающим миром. А для этого необходимо разработать собственный художественный образ (современный костюм), основанный на мотивах народной одежды. Данная деятельность пробуждает творческое воображение, развивает творческое мышление и эстетическое восприятие, способствует активному использованию полученных ранее знаний, умений и навыков для воплощения проекта в материале.

Итогом изучения курса «Народный костюм» становится трансформация народного костюма в современный. Включение народных мотивов и элементов в современный костюм – залог незыблемости традиций. Это показатель того, что народные культурные ценности не забыты. Проектировщик несет в общество народное искусство, тем самым транслируя историко-культурные, духовные ценности для всех.

Анализ творческих работ студентов в конце изучения дисциплины показал, что:

- у обучающихся развит эстетический вкус (присутствует гармония в эскизах, работы выполнены качественно, грамотно, дается оценка народному и современному костюму);
- студенты проявляют к работе интерес (анализ выполнен качественно, содержит детализацию и систематизацию материала, использовались дополнительные источники информации, изученные студентами самостоятельно);
- у студентов сформировано эстетическое отношение к действительности (при разработке современной одежды использовались различные элементы народного костюма, хорошо развито творческое воображение).

Таким образом, можно сказать, что народный костюм играет важную роль в эстетическом воспитании студентов технических направлений подготовки.

#### Ссылки:

1. Пармон Ф.М. Композиция костюма. Одежда, обувь, аксессуары : учебник для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2002.
2. Гузеватова Е.Н. Изучение традиционного народного костюма в процессе подготовки бакалавров культуры и искусства // Science Time. 2015. № 5 (17). С. 119–124.
3. Муминова Н.А. Эстетическое воспитание студентов посредством народного искусства // Образование и воспитание. 2016. № 4. С. 6–7.

УДК [377.6+78.071.2]:159.947.5

<https://doi.org/10.24158/spp.2017.4.20>**Лаврова Юлия Борисовна****Lavrova Julia Borisovna**

преподаватель цикловой комиссии  
«Сольное и хоровое народное пение»  
Саратовского областного колледжа искусств

Lecturer, Solo and Choral Folk  
Singing Program Committee,  
Saratov Regional College of Arts

## **МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ В РАЗВИТИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ ИСПОЛНИТЕЛЯ НАРОДНО-ПЕВЧЕСКОГО ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

## **MOTIVATIONAL ASPECT IN THE DEVELOPMENT OF THE COMPETITIVE PERSONALITY OF FOLK SINGER IN VOCATIONAL TRAINING**

### **Аннотация:**

*Статья посвящена определению роли мотивации в становлении исполнителей народно-певческого искусства в процессе их профессиональной подготовки. Обозначаются приемы и методы формирования мотивации для достижения эффективных результатов в профессиональном и личностном развитии обучающихся. Предлагается наиболее эффективный комплекс педагогических условий, направленных на повышение мотивации к учебной деятельности конкурентоспособной личности будущего артиста-вокалиста народно-певческого искусства.*

### **Ключевые слова:**

*мотивация, личность, готовность к профессиональной деятельности, профессиональная подготовка, исполнитель народно-певческого искусства, самомотивация, мотивация достижения успеха.*

### **Summary:**

*The article determines the role of motivation in the folk singers development during their vocational training. The paper represents the techniques and methods for stimulating motivation in order to achieve the favourable results in student's professional and personal development. The article suggests the most effective set of pedagogical conditions aimed at increasing motivation for learning activities of the competitive personality of the future folk singer.*

### **Keywords:**

*motivation, personality, readiness for professional activity, vocational training, folk singer, self-motivation, motivation for success achievement.*

Саратовская область является одним из крупных культурных регионов Поволжья, что в достаточной мере актуализирует проблему кадрового обеспечения культурного сектора области. Государственное профессиональное образовательное учреждение «Саратовский областной колледж искусств» – важное звено в трехступенчатом музыкальном образовании. На современном этапе колледж осуществляет подготовку квалифицированных специалистов: артистов-вокалистов, преподавателей, руководителей народного коллектива в области музыкального искусства по специальности «Сольное и хоровое народное пение». Как правило, получив диплом о среднем профессиональном образовании, выпускник колледжа начинает свою трудовую профессиональную деятельность по специальности с целью самореализации и в то же время получения заработка. Открывается перспектива продолжить свой профессионально-личностный рост в вузах культуры и искусств, проблемы обучения в которых освещает в своих исследованиях Т.В. Тищенко [1, с. 128–130].

Решающим условием дальнейшего профессионального совершенствования и становления конкурентоспособности личности будущего исполнителя народно-певческого искусства является ее готовность к достижению высокого уровня профессиональной квалификации. По мнению М.И. Дьяченко, готовность находит свое отражение через реальное поведение в профессиональных действиях как качество специалиста и состоит из следующих интегративных компонентов [2, с. 25]:

- 1) мотивационный (интерес к профессии),
- 2) ориентационный (знания об условиях профессиональной деятельности),
- 3) операциональный (владение навыками, знаниями, умениями в профессиональной деятельности),
- 4) волевой (умение управлять собой в трудовой деятельности),
- 5) оценочный (самооценка и соответствие профессиональной подготовки).

О.В. Юсупова считает, что от системы мотивации и ценностного отношения к выбранной деятельности зависит развитие конкурентоспособной личности в процессе профессиональной подготовки [3, с. 296]. Интегративное понятие конкурентоспособной личности предполагает наличие многих профессиональных и личных качеств. Остановимся на одной из важных проблем повышения качества среднего профессионального образования – проблеме мотивации к учебному процессу будущих исполнителей народно-певческого искусства, которым предстоит работать в изменяющихся условиях профессиональной деятельности.

С давних времен проблема мотивации привлекала ученых. Первые мотивационные теории возникли в трудах древних философов. В мотивационных психологических теориях XVII–XVIII вв. появляются теории принятия решений в поведении человека.

В начале XX в. появилась бихевиористская теория мотивации, открытая И.П. Павловым. П.К. Анохин предложил модель функциональной системы, описывающую динамику поведенческого акта. В теории высшей нервной системы Е.Н. Соколов исследовал ориентировочный процесс. Позже появились гуманистические концепции А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса и др.

Мотивы могут различаться:

- по видам тех потребностей, которым они отвечают, согласно пирамиде А. Маслоу [4, с. 84] (например, высшие и низшие);
- форме отражения предмета потребности (образ памяти, воображение);
- степени обобщения предмета (широкие, узкие);
- времени действия и существования;
- степени участия сознания (осознанные, неосознанные);
- степени «понимания» и реального действия.

При поступлении в среднее профессиональное учреждение на будущих студентов воздействует внешняя учебная мотивация, в основе которой лежат релевантные профессиональные мотивы. В процессе учебной деятельности на обучающихся влияет внутренняя учебная мотивация с ее иррелевантными профессиональными мотивами. Надо отметить, у некоторых студентов желание учиться не сохраняется на долгое время, у других оно так и не появляется, тогда как у третьих стабильно сохраняется на протяжении всех лет обучения.

Как правило, первокурсник осознает, что нужно добиваться положительных результатов по общеобразовательным и профессиональным дисциплинам. В действительности его мотив к обучению может основываться на подражании своим сокурсникам. Позднее для выпускника этот мотив может преобразоваться в реально действующий.

Будущий артист-вокалист должен знать, что если он не усвоит фундаментальные знания по теории музыки, сольфеджио, гармонии, то не сможет грамотно работать с хоровой партитурой. Обучающийся в процессе профессиональной подготовки качественно и быстро готовится к промежуточному академическому зачету по дисциплине «Постановка голоса», «Сольное пение». Эти действия должны привести его к главной цели, создать у него стремление стать высококвалифицированным специалистом. У студента постоянно происходит перераспределение между несколькими мотивами. Широкие (ведущие) мотивы являются смыслообразующими. Узкие становятся короткими реальными побудителями (при занятости монотонной деятельностью, мотивы угрозы наказания либо поощрения).

Известны три способа мотивации:

- социальная, включающая комплекс системы мер для материального, профессионального стимулирования деятельности работника;
- мотивация для учебной деятельности;
- самомотивация.

Остановимся подробно на методах, используемых для формирования мотивации к успешной учебной деятельности. Если у обучающегося отсутствует произвольная мотивация к учебе, преподавателю следует применять следующие педагогические методы и приемы:

- создать имитацию научных дебатов, споров и приблизить факты к уровню достижений и открытий;
- придать учебному материалу элемент новизны и актуальности;
- использовать поучительные примеры из жизни, нестандартные аналогии.

Это поможет сформировать у студентов познавательный интерес к учебному материалу, так называемую внутреннюю мотивацию. Четко поставленные цели деятельности придадут смысл и сделают успешным образовательный процесс обучающихся.

Иногда бывает, что обучающийся прилежно учится, получает хорошие оценки, но лишь для того, чтобы успешно выглядеть в глазах сокурсников и получать одобрение со стороны преподавателей и родителей. Эта так называемая внешняя мотивация будет работать эффективнее, если у студента разовьется познавательный интерес к учебной деятельности, что обусловит появление внутренней мотивации.

Важную роль в звене успешной учебной деятельности и саморазвитии личностного роста играет самомотивация. Основу самомотивации у студентов помогут сформировать следующие методы:

- специальные позитивные утверждения-аффирмации;
- биографии героев или успешных людей, которые помогут нацелить на новую модель поведения личности, развить волевые качества, обрести авторитет среди социальной группы.

На основе этих методов обучающийся сможет проанализировать слабые и сильные стороны своей личности, что создаст у него стремление двигаться вперед, достигать результатов, быть целеустремленным, решительным.

А.Н. Леонтьев открыл теорию деятельностного происхождения мотивационной сферы человека. По мнению психолога, мотив – это психологическая реальность, которая направляет и побуждает к деятельности, придавая ей личностный смысл [5, с. 82].

Мотив имеет следующие психологические функции:

- устремлений и побуждений;
- направленности – управляет активными процессами, обеспечивает конечный результат деятельности;
- смыслообразования, где понятие «мотив» вступает на личностный субъективный уровень. Если человек не имеет личностного смысла, побудитель как мотив не сработает, в результате чего мотив не сможет реализоваться.

В практике грамотного индивидуального подхода, дифференциации, профориентации и профотбора к обучающемуся педагогу крайне необходимы знания четырех основных типов характера, типов темперамента, типологии индивидуальных различий человека, влияющих на параметры активности и реактивности личности.

Темперамент личности человека рассматривается в исследованиях Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, Б.М. Тепловой (рассматривается изолированно), Р. Кеттелла и Г. Айзенка (становится основополагающим измерением личности).

Личность студента существенно влияет на мотивацию к учебной деятельности и одновременно является формирующей мерой ее реактивности и активности. При этом в основе мотивации первоначально образуется динамическая сторона. Позднее реактивность, возрастающая динамика мотивации одновременно с формирующимися свойствами характера постепенно расширяют личностный смысл и развивают содержательный план мотивации студента. Таким образом, в мотивации происходит синтез активности и реактивности, типологий темперамента и характера обучающегося, причем к фактору темперамента принадлежит динамическая сторона мотивации, а к характеру – содержательная.

Педагог должен обладать знаниями о свойствах нервной системы и характеристиках типов темперамента личности. Они будут являться ориентиром при составлении методического комплекса, выборе средств для индивидуальных занятий по дисциплине «Постановка народного голоса» и «Сольное пение» в процессе подготовки артиста-вокалиста народно-певческого искусства.

При составлении лекций по спецкурсу «Областные певческие стили» преподаватель должен учитывать степень подготовленности студентов. Как правило, к третьему курсу, когда начинается дисциплина, обучающиеся уже в достаточном объеме владеют своим вниманием, способностью следить за логической мыслью в содержании учебного материала. Однако встречаются слабо подготовленные студенты, с недостаточно развитым вниманием, мышлением. Таких обучающихся следует ориентировать на восполнение этих пробелов, мотивировать на углубленную самостоятельную работу, дополнительную работу с педагогом. В процессе самостоятельной проработки каждый обучающийся должен мобилизовать свои мыслительные способности на понимание, запоминание и усвоение лекционного материала. В этом будет заключаться основная часть фундаментальной подготовки в системе высококвалифицированного конкурентоспособного специалиста. Не следует снижать уровень научности лекционного материала, упрощать или поднимать планку задач, которые должны быть решены в ходе освоения дисциплины. Лектор должен заинтересовать обучающихся материалом учебной дисциплины, доступным для каждого студента. Высокий уровень лекций обеспечивается ее структурой: логически выстроенными, важными, убедительными, взаимосвязанными ключевыми частями тем, освещающих основные вопросы курса. Преподаватели, обладающие высоким уровнем педагогического мастерства, регулярно обновляют материал, преподносимый в лекциях, дополняют его современными фактами, активно используют аудио- и видеоконтент. Таким образом, форма лекционного материала является существенным компонентом мотивации к учебной деятельности обучающихся.

В своих исследовательских наблюдениях И.Э. Рахимбаева [6, с. 28] отметила, что обучающиеся в групповой и индивидуальной деятельности проверяют результаты самостоятельной работы на основе соотнесения и сравнения с общепринятыми образцами.

Действительно, одной из важных форм учебного процесса представляется самостоятельная работа. Для повышения мотивации к изучению дополнительного материала, не вошедшего в курс дисциплин «Областные певческие стили», «Репертуар в ДМШ», рекомендуется следующая организация самостоятельной работы. В целях успешной организации самостоятельной работы студентов преподавателю необходимо обеспечить ресурсную библиотечку: детальную методическую разработку, список источников и наиболее важной литературы. Это могут быть распечатки научных статей, публикаций, монографий. Такая библиотечка существенно экономит время для поиска нужной информации. Студенты самостоятельно готовятся, изучают рекомендуемые материалы по дисциплинам, анализируют источники для дальнейшего обсуждения. Такая работа предполагает индивидуальную работу и проведение мини-конференций с презентацией доклада. Под руководством преподавателя после доклада студенческая группа задает вопросы выступающему, вместе

оценивает, обсуждает, дает рекомендации. Обсуждаются актуальность темы, манера держаться и говорить выступающего, качество оформления презентации. У студентов проявляется навык критического мышления, развивается навык публичного выступления, появляется возможность применить теоретические и прикладные знания. Индивидуально-коллективный характер работы повышает самооценку обучающихся, формирует продуктивные деловые взаимоотношения, что также способствует заинтересованности, увлеченности, активности и мотивации. Под руководством педагога обучающиеся на основе наиболее удачных докладов готовят выступления для студенческих научно-практических конференций и научные публикации в печатные сборники.

В своих советах по улучшению студенческой вовлеченности в учебный процесс Т.Л. Стивенс [7] подтверждает, что обучающиеся на примере собственного опыта должны учиться контролировать процесс обучения, знать, как бороться с неудачами и достигать поставленной цели. Студенты должны чувствовать уверенность в себе и участвовать вместе с преподавателем в исследовательском образовательном процессе.

Одним из значимых этапов воспитания конкурентоспособной личности будущего артиста-вокалиста является развитие мотивации достижений. Педагогу важно понимать эти принципы и осознавать характер их влияния на развитие личности обучающегося.

Многие обучающиеся имеют мотив на достижение результата в освоении профессиональных дисциплин, но добиваться его все будут разными способами. Для наиболее сильного стремления к цели деятельность должна обязательно обладать новизной и быть доступной. При необходимости даже самый слабомотивированный студент должен иметь попытку повтора и устранения неудачи в учебной деятельности.

Немаловажным рычагом в решении даже самой сложной задачи является степень не только самооценки обучающихся, но и оценки его способностей преподавателями. Оценка может сыграть и демотивирующую роль, поэтому так важно, чтобы оценки были обоснованными и внутренне принимались самим обучающимся, не вызывали протеста. При дальнейшем учебном процессе студент должен знать, какими путями можно улучшить результаты. При оценке важно фиксировать внимание не только на недостатках и причинах ошибок, но и на успехах обучающегося.

Многие считают, что именно конкурсы, фестивали для народных певцов могут сыграть роль стимулирования мотивации достижения. Однако некоторые студенты специально заведомо отвергают такие мероприятия. Важно положительно настроить таких студентов, преподаватель должен осторожно стимулировать их к участию в соревновательных мероприятиях посредством подкреплений-поощрений.

Одним из стимулов в развитии побудительной силы мотивации достижения является составление портфолио будущего специалиста. Портфолио индивидуальных достижений не только выступает показателем результатов, но и служит своеобразным двигателем к анализу своей творческой деятельности. В таком случае вся учебная деятельность принесет обучающемуся удовлетворение не только от результата, но и от самого процесса.

Общая активизация учебно-познавательной деятельности, выражающаяся в усилении мотивации к учебным дисциплинам и получении удовлетворенности от процесса обучения, приведет к эффективным результатам профессионального образования в развитии конкурентоспособной личности будущих исполнителей народно-певческого искусства.

Таким образом, мотивация играет важную роль в развитии конкурентоспособной личности в процессе профессиональной подготовки будущего артиста-вокалиста народно-певческого искусства. Этот системный процесс вызывает у обучающегося стремление к двигательной активности, развитие познавательного интереса к освоению всего нового, заставляет будущего исполнителя народно-певческого искусства быть самостоятельным и способным к самоосуществлению и самореализации в конкурентоспособной профессиональной деятельности.

### Ссылки:

1. Тищенко Т.В. Актуальные проблемы обучения студентов-хормейстеров на начальных этапах заочной формы обучения в вузах культуры и искусств // Вуз искусств и культуры в едином образовательном пространстве : материалы междунар. науч.-практ. конф. / гл. ред. Н.А. Паршиков ; науч. ред. и сост. И.А. Ивашова ; редкол.: А.С. Деденева, И.И. Банникова, Т.Д. Крылова, Э.А. Финогеева. Орел, 2013. С. 128–130.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976. 176 с.
3. Юсупова О.В. О развитии конкурентоспособности студентов бакалавриата // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. № 2 (151). С. 294–299.
4. Психология : учеб. для пед. вузов / под ред. Б.А. Сосновского. М., 2008. 660 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975. 304 с.
6. Рахимбаева И.Э. Формы художественно-творческого образования школьников в современных социокультурных условиях // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2010. Т. 16, № 3. С. 26–30.
7. Stephens T.L. Encouraging positive student engagement and motivation: tips for teachers [Электронный ресурс]. 2015. URL: <http://www.pearsoned.com/education-blog/encouraging-positive-student-engagement-and-motivation-tips-for-teachers/> (дата обращения: 25.04.2017).

УДК 378.124:001.891

<https://doi.org/10.24158/spp.2017.4.21>

**Артамонова Татьяна Федоровна**

преподаватель кафедры лингвистики  
Кубанского государственного  
медицинского университета

**Artamonova Tatyana Fedorovna**

Lecturer,  
Linguistics Department,  
Kuban State Medical University

## **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА**

## **METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE FORMATION OF THE UNIVERSITY LECTURER'S RESEARCH COMPETENCE**

### **Аннотация:**

*Статья посвящена изучению методологических основ формирования исследовательской компетентности преподавателя вуза, необходимой для успешного осуществления педагогом научно-исследовательской деятельности. Описываются основные характеристики и особенности использования этого концепта, анализируются определения исследовательской компетентности, имеющиеся в научной литературе. Установлены основные компоненты исследовательской компетентности педагога (мотивационный, когнитивный, технологический).*

### **Ключевые слова:**

*профессиональное образование, инновационное образование, компетентностный подход, научный поиск, исследовательская работа, исследовательская компетентность, знания, умения, навыки.*

### **Summary:**

*The article is devoted to the study of the methodological foundations for the formation of the research competence of the university lecturer that is necessary for the successful implementation of lecturer's research activity. The paper describes the main characteristics of this concept and the features of its use, analyzes the definitions of the research competence in the scientific literature. The article defines the main components of the lecturer's research competence (motivational, cognitive, technological).*

### **Keywords:**

*vocational education, innovative education, competence approach, scientific inquiry, research work, research competence, knowledge, abilities, skills.*

В современном российском обществе происходят преобразования, затрагивающие основные сферы деятельности человека. Социально-экономические изменения, трансформация ценностных ориентаций, рост объемов информации, тенденции расширения функций управления в трудовой сфере привели к необходимости совершенствования системы непрерывного профессионального образования.

Национальная концепция профессионального образования в Российской Федерации, рассчитанная до 2025 г., устанавливает приоритеты в этом направлении, заложенные в государственную политику. Акцент делается на качество подготовки выпускников вузов. Система работы российских вузов формируется на традициях, заложенных учеными и практиками за все время ее существования. Изучение образования как развивающейся системы основывается на принципах научно обоснованной концепции его непрерывности. Все это актуализирует проблему его совершенствования, создает условия для появления опережающей системы подготовки кадров нового типа, которая основана на принципах инновационности, так как инновации в рассматриваемой сфере позволяют формировать эффективные подходы к решению задач оптимизации процесса обучения. Это совершенствует познавательную активность студента, способствует пересмотру концептуальных подходов к ее формированию, помогает раскрыть его творческие возможности.

Проблема инновационности образования исследуется в трудах отечественных (В.И. Загвязинский, М.В. Кларин, Н.В. Кузьмина, С.Д. Поляков, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, А.И. Субетто, А.В. Хуторской, М.М. Фридман и др.) и зарубежных (Л. Андерсон, Л. Брикс, А. Кинг, Е. Роджерс, Б. Шнайдер и др.) ученых [1]. Актуализируются проблемы формирования такого специалиста, который воспринимает непростые проблемы, оценивает их, адаптируется к ним, перерабатывает поступающую информацию, дополняя ее, прогнозирует результаты своей работы, используя творческие и интеллектуальные возможности. Для этого необходимо создать условия для научно-исследовательской деятельности преподавателя – важнейшей составляющей единого учебного и инновационного процесса в вузе. Изучаемая проблема уже была рассмотрена в трудах Л.Ф. Авдеева, Г.Н. Александрова, А.Н. Алексеева, С.И. Зиновьева, Н.В. Кузьмина и других ученых.

Методологические основы организации этой работы преподавателя, ее методическое обеспечение обсуждают в своих работах Д.Б. Богоявленская, Н.Е. Варламова, В.П. Кваша, О.И. Митрош и др. Проблему совершенствования исследовательских возможностей в контексте развития личности преподавателя раскрывают В.И. Гинецинский, В.И. Журавлев, И.А. Зимняя,



В.В. Краевский, А.М. Новиков, В.А. Сластенин, М.Г. Ярошевский и др. Анализ исследовательской литературы показал, что научный поиск и научное творчество стали необходимой составляющей в преподавании каждой дисциплины. Преподаватель системы высшего образования обязан иметь такие качества, как свободное владение своей профессией, компетентность, ответственность, способность проводить эффективную учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую работу, готовность самообразовываться и самосовершенствоваться [2].

Современному обществу нужен активный, мыслящий, готовый к поиску научной информации и использованию ее на практике специалист. Эту цель выполняет компетентностный подход к образованию, нашедший свое отражение в документах разного уровня (Стратегия и концепции модернизации российского образования, федеральная целевая программа развития российского образования, государственный проект «Наша новая школа») [3]. По А.В. Хуторскому, этот подход позволяет акцентировать внимание на результатах образования, под которыми подразумевается не сумма знаний, а возможность преподавателя работать в разных условиях, зависящих от сложившихся обстоятельств [4, с. 55–61].

Результаты полученного знания, согласно компетентностному подходу, можно признать важными, они требуют от педагога навыков исследовательской работы, гибкости, мобильности и др. Преподаватель вносит личностный смысл в образовательный процесс, что позволяет принимать компетентностные решения, соответствующие жизненным условиям, отражающие требования социальной и политической жизни страны [5, с. 11].

Преподаватель вуза должен творчески решать практические задачи, иметь фундаментальные и специальные знания, активно адаптироваться к изменяющимся условиям, неустанно повышать квалификацию. Все это формируется и в процессе активной научно-исследовательской работы. Органическое единство указанных составляющих влияет на качество воспитания специалиста, усиливает взаимосвязь науки и производства, что требует правильного ее планирования и организации. Труды, посвященные изучению обучения специалистов в высших учебных заведениях в рамках рассматриваемого метода, выделяют исследовательскую компетентность, представляющую собой совокупность определенных компетенций, которые характеризуют возможности преподавателя осуществлять профессиональную деятельность [6].

Рассуждая о сущностных характеристиках исследуемого концепта, Н.А. Гришанова отметила, что он позволяет эффективно использовать способность плодотворно осуществлять профессиональную деятельность, овладевать знаниями, умениями и способностями, которые необходимы для работы, развивать сотрудничество с коллегами и профессиональной межличностной средой. Кроме того, этот феномен представляет собой интеграцию знания, способностей и установок, формирует необходимость делать все хорошо, с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки, быстро, гибко и адаптивно реагировать на развитие окружающей среды [7].

В определении методологических основ создания рассматриваемого концепта актуален системный подход, который выясняет условия выработки у преподавателя потребности в знаниях, профессионального желания к инновациям, последовательного осуществления научной работы. Изучая эту дефиницию, используя системный подход, можно определить ее соотношение с профессиональной компетентностью, что отмечается Л.А. Голубь, А.А. Деркач, В.С. Лазаревым, Т.А. Смолиной и др. К примеру, Б.С. Гершунский и В.В. Лаптев пишут, что она является «важным элементом образованности» в профессии [8]. В качестве инструментария в формировании методологических основ исследовательской компетентности можно использовать различные способы.

Рассмотрим мнения отечественных ученых об этом феномене. Так, М.А. Данилов, А.Н. Журавлев, Э.Ф. Зеер, Т.А. Смолина, П.И. Ставский, М.А. Чошанов, А.И. Щербakov и др. доказывают наличие в этой дефиниции умений и знаний, используемых в научной работе. К примеру, М.А. Чошанов пишет об этом феномене как способе отбирать оптимальные данные, подвергая сомнению малопродуктивные способы. Эта дефиниция помогает постоянно обновлять знания, получать новую информацию для исследовательской работы. В.Н. Введенский, размышляя об исследовательской компетентности, пишет о ее эффективности в практической работе по усвоению умений и знаний [9, с. 52]. Т.А. Воронова пишет, что эта компетентность формирует у преподавателя потребность в приобретении теоретических знаний, овладении психолого-педагогическими методами исследования, умении пользоваться эмпирическими данными, делать выводы [10, с. 184]. А.В. Хуторской считает, что исследовать данную компетентность можно в пространстве процессуально-технологического метода, включающего знания, полученные в результате этой работы, методику и методы изучения, которыми владеет преподаватель для ее осуществления, его ценностные ориентации [11]. А.А. Бодалев пишет о высокой результативности педагога в научной деятельности, а конкретно о стиле его научного мышления, потребностях и способностях, желании отстаивать свои взгляды, выделять «белые пятна» в процессе изучения проблемы, честности и открытости [12]. По мнению И.Я. Никаноровой, исследовательская компетентность преподавателя должна формировать его адаптацию к исполнению исследования, а именно умение его проектировать, личностно и профессионально самореализовываться, устанавливать деловые, межличностные и другие связи [13].

В.В. Думин пишет, что педагог-мастер – это прежде всего педагог-исследователь, предметом исследования педагога-практика должны стать методы и средства его собственной педагогической работы [14]. Научные знания преподавателя неразрывно связаны с анализом и изучением избранных источников, определяемых его исследовательской компетентностью [15, с. 327]. В.А. Сластенин доказывает соотношение структурных компонентов изучаемого концепта с составными элементами исследовательской деятельности, которая представляет модель, формирующуюся в рамках его теоретического и практического опыта [16]. Этот феномен является интегральным личностным качеством педагога, которое отражает его способности, базируясь на умениях, знаниях и способностях на преобразовательный в процессе изучения нового знания компетентность приобретает преобразовательный характер [17]. Как особая функциональная структура психики исследовательская компетентность преподавателя определяет совокупность его особенностей, обеспечивающих ему возможность сформироваться в активного субъекта этого процесса [18, с. 327].

Анализ научной литературы позволил выделить основные компоненты исследовательской компетентности педагога, а именно мотивационный компонент, который отражает понимание профессиональных особенностей исследовательской компетентности; когнитивный компонент, устанавливающий знания, необходимые для решения исследовательских задач и изучения научного материала, внедрения его результатов в учебную и профессиональную работу; технологический компонент, представляющий совокупность умений, необходимых для выполнения поставленных задач в вышеуказанной деятельности.

На основании вышеизложенного делаем вывод, что, опираясь на компетентностный подход, можно определить концепт «исследовательская компетентность» как педагогическую ценность, которая дает целостную, интегральную характеристику личности педагога, проявляющуюся в его готовности формировать свою активную исследовательскую позицию по отношению к себе как ее субъекту. Она характеризует педагога, определяет его сумму знаний, умений и навыков, личностные качества, приобретаемые в процессе учебной и исследовательской работы, готовность использовать их в профессиональной работе. Этот концепт формирует у педагога умение изучать действительность в ее существенных связях и отношениях, получать новые знания, реализовывать исследовательскую деятельность. Исследовательская компетентность педагога проявляется в его теоретической грамотности, владении методами психолого-педагогического исследования, умении обрабатывать полученные эмпирические данные, формулировать выводы, представлять результаты. В этой компетентности педагога интегрируются его познавательные, творческие и преобразовательные способности. В ее природе заложен потенциал профессионального саморазвития и карьеры. Она проявляется в самоуверенности, самореализации, постижении смысла исследовательской работы.

#### Ссылки:

1. Курлыгина О.Е. Профессиональная компетентность педагога: теоретический аспект // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5.
2. Ильязова М.Д. Методика формирования профессиональной компетентности будущих специалистов как актуальная теоретическая и прикладная задача современных исследований // Высшее образование сегодня. 2008. № 7. С. 28–30.
3. Модернизация образования в России : хрестоматия / под ред. В.А. Козырева. СПб., 2002.
4. Компетентности в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М., 2007.
5. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М., 2003.
6. Ларионова И.А. Развитие качеств профессиональной мобильности в подготовке специалистов социальной сферы // Фундаментальные исследования. 2012. № 6-3. С. 591–595.
7. Рындина Ю.В. Исследовательская компетентность как психолого-педагогическая категория // Молодой ученый. 2011. № 1 (24). С. 228–232.
8. Лаптев В.В. Научный подход к построению программ исследования качества образования // Модернизация общего образования на рубеже веков : сб. науч. тр. СПб., 2001.
9. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10. С. 51–55.
10. Воронова Т.А. К вопросу о критериях эффективности подготовки педагогов-исследователей в системе университетского многоуровневого педагогического образования // М.Н. Скаткин и современное образование : материалы конф. : в 2 т. / под ред. В.А. Мясникова ; сост. Л.Б. Прокофьев. М., 2000. Т. 2.
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 55–61.
12. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М., 1998.
13. Никонорова И.Я. Особенности использования системно-структурного критерия в определении профессиональной компетентности учителя : дис. ... канд. пед. наук. Комсомольск-на-Амуре, 2003.
14. Думин В.В. Исследовательская компетентность как одно из главных условий профессионального роста педагога [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bptk.kz/index.php/2015-04-08-10-30-35/2015-04-08-15-22-42/doklad-dumin-v-v> (дата обращения: 18.03.2017).
15. Плотникова Н.И. Общеучебные компетенции в структуре дистанционного курса на английском языке // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М., 2007.
16. Сластенин В.А. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. М., 1998.
17. Осипова С.И. Развитие исследовательской компетентности одаренных детей. М., 1998.
18. Бережнова Е.В. Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей // Компетенции в образовании ... С. 327.

**Ханин Павел Анатольевич****Khanin Pavel Anatolyevich**

аспирант кафедры психологии и педагогики  
Елецкого государственного университета  
им. И.А. Бунина

PhD student,  
Psychology and Pedagogy Department,  
Bunin Yelets State University

## **СОДЕРЖАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

## **CONTENT OF READINESS OF THE FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHER TO ORGANIZE STUDENT EXTRACURRICULAR ACTIVITIES**

### **Аннотация:**

*В статье рассматривается проблема подготовки будущего учителя к организации внеурочной деятельности учащихся (на примере будущего учителя физической культуры). В контексте данной проблемы актуализировано понятие готовности к организации внеурочной деятельности, в частности спортивно-оздоровительной направленности. Содержание данного понятия раскрывается посредством его видового определения, установления предмета и объекта готовности. Отмечается, что основные трудности при определении содержания данного вида готовности связаны с разночтениями в формах организации внеурочной деятельности школьников.*

### **Ключевые слова:**

*профессиональная подготовка, готовность, будущий учитель физической культуры, внеурочная деятельность, ФГОС высшего образования, ФГОС общего образования.*

### **Summary:**

*The article deals with the problem of the future teacher training for the organization of student extracurricular activities (by case study of the future physical education teacher). In the context of this problem, the author actualizes the concept of readiness for the organization of extracurricular activities, in particular of sports and recreational nature. The work reveals the content of this concept through its type definition and determination of subject and object of readiness. It is noted that the main difficulties in determining the content of this type of readiness are related to the discrepancies in the organizational forms of student extracurricular activities.*

### **Keywords:**

*vocational training, readiness, future physical education teacher, extracurricular activities, Federal State Education Standards of higher education, Federal State Education Standards of general education.*

Внедрение и поэтапная реализация в общеобразовательных организациях Российской Федерации федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования стимулировали системные изменения на всех уровнях образования, в том числе высшего. Система высшего образования РФ в части реализации программ бакалавриата и магистратуры по направлению «Педагогическое образование» должна обеспечивать подготовку будущих педагогических работников с ориентиром на организацию образовательной деятельности согласно требованиям ФГОС общего образования.

Изменения в деятельности общеобразовательных организаций Российской Федерации в контексте требований стандартов достаточно многочисленны, в связи с чем программы подготовки педагогических кадров далеко не всегда способны охватить тот функционал, который выполняют педагогические работники в современных условиях.

В данном контексте необходимо обратить внимание на такой вид учебной деятельности школьников, как внеурочная деятельность. Подготовка будущего учителя к осуществлению внеурочной деятельности в контексте требований ФГОС общего образования является актуальной по нескольким причинам. Во-первых, в общеобразовательных организациях Российской Федерации реализация внеурочной деятельности в целом отстает от осуществления урочной деятельности. Во-вторых, упор в основной образовательной программе высшего образования по направлениям подготовки «Педагогическое образование» в большей степени делается на формирование методических компетенций обучающихся в области урочной деятельности.

Подготовка будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников по спортивно-оздоровительному направлению является неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки, отвечает специфике современного общего образования.

Для определения направлений профессиональной подготовки в контексте обозначенной проблемы необходимо установить содержание данного процесса, что может быть конкретизировано в виде категории готовности.

Готовность как понятие изначально восходит к тезаурусу психологических наук. Объект готовности как психологической категории включает в себя нацеленность и способность успешного

осуществления какой-либо деятельности, в частности профессиональной, решения проблем, возникающих в данной деятельности. Вместе с тем в контексте концепций разных психологических школ разнятся определения предмета готовности. Так, в работах Б.Ф. Ломова [1], К.К. Платонова [2], А.А. Ухтомского [3] предметом готовности выступает так называемое «особое психическое состояние», которое позволяет добиться поставленных целей. В русле деятельностного подхода предметом готовности выступает, с одной стороны, установка личности на данные целевые ориентиры, а с другой – опыт деятельности по достижению указанных целей. М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко [4], В.А. Моляко [5], трактующие понятие готовности сквозь призму личностно ориентированного подхода, рассматривают в качестве предмета готовности качества личности, которые способствуют достижению поставленных целей.

В педагогической науке понятие готовности часто рассматривается с интегральной позиции, стремящейся учесть трактовки данного понятия разными психологическими школами. В данном контексте готовность трактуется как интегральное качество или характеристика личности, позволяющая успешно реализовывать профессиональную педагогическую деятельность как в типичных, так и в нетипичных условиях, что связано с уровнем проблемности. В аспекте мыслительной деятельности готовность личности к осуществлению профессиональной педагогической деятельности основывается на развитии продуктивного, практико-ориентированного и творческого мышления.

В современной российской науке зафиксированы только два исследования, посвященные проблеме подготовки будущего учителя к организации внеурочной деятельности школьников.

В диссертационном исследовании Л.М. Кравцовой сформулировано понятие готовности будущего учителя физической культуры к внеурочной деятельности со школьниками, которое трактуется автором как «интегративное качество личности, устойчивое личностное образование, имеющее сложную системную организацию и выступающее как совокупность, взаимодействие и взаимопроникновение мотивационного, содержательного, организационно-деятельностного компонентов, степень сформированности которых отражает уровень этой готовности, обеспечивает продуктивность воспитательных усилий педагога» [6, с. 9]. Мы в целом согласны с данным определением, однако спорным моментом выступает последняя его часть, в которой внеурочная деятельность спортивно-оздоровительного направления косвенно определяется как воспитательная деятельность. Согласно ФГОС общего образования, внеурочная и урочная деятельность составляют учебную деятельность, посредством которой достигаются личностные, метапредметные и предметные результаты. То есть учебная деятельность интегрирует развивающую, обучающую и воспитательную деятельность, несмотря на то, что во внеурочной деятельности доминирует нацеленность на развитие и воспитание личности и, соответственно, на достижение личностных и метапредметных результатов. Фактически автор суживает понятие внеурочной деятельности.

В диссертационном исследовании М.В. Синевой готовность будущего учителя к внеурочной деятельности рассмотрена на примере учителя начальных классов. Автор трактует понятие готовности следующим образом: «характеристика личности учителя, обусловленная уровнем его профессионализма и мотивацией самореализации в организации внеурочной деятельности, способствующей самосовершенствованию младшего школьника во внеурочное время» [7, с. 34]. М.В. Синева в предметной части акцентирует внимание на уровне профессионализма и мотивации как составляющих элементах готовности к организации внеурочной деятельности. В объектной части автор концентрируется на достижении метапредметных результатов, что, на наш взгляд, также суживает содержание внеурочной деятельности.

Для определения содержания готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности учащихся необходимо установить видовое соотношение, предмет и объект готовности.

С учетом выделенных позиций готовность будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности учащихся по виду можно определить как интегральную личностную характеристику будущего учителя физической культуры. Предмет готовности устанавливается посредством соотношения с ее структурой. В педагогической науке существует достаточно много трактовок структуры готовности, однако обязательными ее компонентами выступают следующие: личностный (характеризует такие сферы, как профессиональная мотивация, установки на профессиональную деятельность, профессиональные ценности, профессионально значимые качества и пр.), содержательный (включает специфические знания и умения в конкретной сфере профессиональной деятельности), деятельностный (апеллирует к опыту профессиональной деятельности, реальному или имитационному).

В контексте настоящего исследования личностный компонент можно трактовать как мотивационно-ценностный. Однако развитие мотивационно-ценностной сферы личности учителя в разрезе исследуемой проблематики вряд ли обладает ярко выраженной спецификой, поскольку признание ценности педагогической профессии, мотивация и установка на образование учащихся, профессиональное саморазвитие – все данные качества не имеют избирательного

объекта. То есть, если учитель мотивирован на саморазвитие, он будет стремиться к профессиональному совершенствованию во всех сферах педагогической деятельности.

Содержательный компонент включает в себя конструкт знаний и умений будущего учителя. В контексте настоящего исследования значимыми будут нормативные правовые знания (в частности, ФГОС общего образования), специфика внеурочной деятельности вообще и спортивно-оздоровительного направления в частности, конкретных программ внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления, интерактивных методов и технологий, физкультурной, спортивной и оздоровительной методик, методов диагностики достижения планируемых личностных и метапредметных результатов и пр. Также значимыми можно признать умения методического характера: разрабатывать программы внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления, планировать занятия, выстраивать занятия внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС общего образования, проектировать специфические физкультурные, спортивные и оздоровительные методики.

Деятельностный компонент подразумевает опыт разработки программ, планирования занятий внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления, проведения занятий внеурочной деятельности.

Наибольшие трудности вызывает определение объекта готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности учащихся, что связано с различиями в плане определения специфики внеурочной деятельности как таковой. Различные трактовки внеурочной деятельности обусловлены смещением данного вида учебной деятельности на уровне содержания и методики с урочной деятельностью и дополнительным образованием детей. Так, в отличие от урочной, внеурочная деятельность в большей степени ориентирована на достижение личностных и метапредметных результатов, поскольку ее цель – развитие и воспитание учащихся. Кроме того, необходимо отличать внеурочную деятельность от дополнительного образования в силу разной целевой направленности, места в структуре современного образования, специфики методик обучения. Содержание внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления базируется на различном соотношении оздоровительных, спортивных и корригирующих видов деятельности.

В силу высказанных положений в настоящем исследовании объектом данного вида готовности является развитие и воспитание личности школьника в соответствии с требованиями ФГОС общего образования [8], а именно посредством достижения планируемых результатов спортивно-оздоровительной деятельности.

Механизмы формирования готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников могут быть структурированы согласно выделенным компонентам готовности.

Мотивационно-ценностный компонент формируется в процессе аудиторной, самостоятельной работы, прохождения студентом практик. Для стимулирования данного процесса возможно применение интерактивных технологий, например, таких как тренинги профессионального развития и роста, которые рекомендуется проводить в том числе и на кураторских часах.

Содержательный компонент готовности формируется в основном на лекционных и практических занятиях по дисциплинам «Педагогика» и «Методика обучения и воспитания». Поскольку внеурочная деятельность является частью учебной деятельности, при подборе содержания таких тем, как «Содержание образования», «Формы обучения», «Методы и технологии обучения», «Диагностика результатов обучения», «Физкультурные, спортивные и оздоровительные методики», преподавателю необходимо учитывать специфику внеурочной деятельности, разграничивать данное содержание от содержания, характерного для урочной деятельности и дополнительного образования. В ходе самостоятельной работы студенты могут выполнять групповые проекты (например, анализ программ внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления на предмет соответствия требованиям ФГОС общего образования, создание кейса технологий и методик внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления и т. д.). Результатами выполнения данных проектов могут быть выступления студентов на научно-практических конференциях, подготовка и публикация статей, курсовые и выпускные квалификационные работы.

Развитие деятельностного компонента готовности происходит наиболее эффективно в ходе организации практик студентов, в основе которых лежит технология менторинга: за каждым студентом закрепляется учитель в качестве наставника, который специально отбирается. То есть распределение студентов по местам прохождения практики осуществляется не по принципу учета места жительства студента, а по принципу закрепления компетентного наставника. Как правило, за наставником – учителем-мастером – закрепляется несколько студентов.

Прежде чем студенты переходят к проведению уроков физической культуры и занятий внеурочной деятельности, они наблюдают за учителем-мастером, организуется взаимопосещение

студентами проводимых занятий. Формирование готовности к организации внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления в такой форме происходит внутри реального образовательного процесса, где студенты не только наблюдают, как коллега решает педагогические задачи, но и имеют возможность заимствовать опыт других, осваивать инновации.

Кроме того, для качественной организации практик требуется расширение социального партнерства университета (института) с общеобразовательными организациями и управлением образования. Это позволит организовать посещение студентами заседаний муниципального и школьных методических объединений учителей физической культуры, участвовать в практико-ориентированных семинарах, воркшопах по проблематике организации занятий внеурочной деятельности школьников спортивно-оздоровительного направления.

Специфика профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры в разрезе проблематики настоящего исследования отчетливо проявляется на содержательном и методическом уровнях.

Прежде всего, поскольку внеурочная деятельность спортивно-оздоровительного направления реализуется посредством применения физкультурной, спортивной, оздоровительной и корригирующей методик, необходимо обеспечить овладение студентами особенностями данных методик в процессе организации аудиторной работы, а также в период прохождения практик.

Студенты должны освоить различные типы программ внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления: комплексные, сочетающие в себе разные виды физкультурно-спортивной, военно-патриотической и туристско-краеведческой деятельности; специализированные, направленные на развитие конкретных физических качеств средствами какого-либо вида спорта; индивидуальные, например корригирующие, способствующие укреплению опорно-двигательного аппарата и осанки. На уровне аудиторной работы это требует согласованности содержания учебных дисциплин «Педагогика» и «Методика обучения и воспитания», которые, как правило, курируют разные кафедры. На уровне организации практик также возникает необходимость акцентуации деятельности студента на реализации программы внеурочной деятельности конкретного вида.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в том, что в нем артикулируются следующие направления повышения эффективности профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры: учет проблематики внеурочной деятельности при проектировании учебных дисциплин «Педагогика», «Методика обучения и воспитания»; необходимость организации практик студентов с ориентацией на проведение обучающимися не только уроков физической культуры, но и занятий внеурочной деятельности при расширении социального партнерства.

Таким образом, с учетом высказанных положений готовность будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности учащихся может быть определена как интегральная личностная характеристика будущего учителя физической культуры, аккумулирующая мотивацию самореализации в профессиональной педагогической деятельности, общепедагогические и методические знания и умения, а также опыт практической деятельности в организации внеурочной деятельности учащихся, способствующая продуктивному развитию и воспитанию личности учащихся посредством достижения планируемых результатов спортивно-оздоровительной деятельности.

#### Ссылки:

1. Ломов Б.Ф. Системность в психологии: избранные психологические труды. М. : Воронеж, 2011. 423 с.
2. Платонов К.К. Структура и развитие личности / отв. ред. А.Д. Глоточкин. М., 1986. 254 с.
3. Ухтомский А.А. Доминанта. СПб., 2002. 448 с.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект. Минск, 1985. 206 с.
5. Моляко В.А. Психологическая готовность к творческому труду. Киев, 1989. 43 с.
6. Кравцова Л.М. Развитие готовности будущего учителя физической культуры к внеурочной деятельности со школьниками : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2010. 22 с.
7. Синева М.В. Подготовка будущего учителя к организации внеурочной деятельности младших школьников эколого-краеведческой направленности : дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2015. 186 с.
8. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя. М., 2010. 223 с.

**Гам Александр Владимирович****Gam Aleksandr Vladimirovich**

директор Центра образовательных инициатив

Headmaster of Centre of Educational Initiatives

**СУЩНОСТЬ, ОСНОВНЫЕ  
ХАРАКТЕРИСТИКИ И ПОДХОДЫ  
К РАЗВИТИЮ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ  
ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ****ESSENCE, MAIN CHARACTERISTICS  
AND APPROACHES  
TO THE DEVELOPMENT OF  
SOCIOCULTURAL PERSONAL IDENTITY****Аннотация:**

*В статье исследованы и систематизированы социальные предпосылки, изменения в структуре и специфике социальных общностей, общепсихологические тенденции, связанные с появлением феномена «социокультурная идентичность». В результате анализа теоретических источников выделены основные методологические позиции системного, антропологического, аксиологического и социокультурного подходов к выявлению сущности и особенностей развития социокультурной идентичности. Учет основных характеристик социокультурной идентичности, ее проявлений во внутреннем и внешнем аспектах, основных функциях определяет цель и содержание процесса эффективного развития данного феномена.*

**Ключевые слова:**

*идентификация, трансформация общества, социокультурная идентичность, характеристики социокультурной идентичности, процесс формирования и развития.*

**Summary:**

*The article investigates and systematizes social prerequisites, changes in structure and specificity of social communities, general psychological trends associated with the emergence of the “sociocultural identity” phenomenon. As a result of theoretical sources analysis, the author identifies the main methodological positions of the system, anthropological, axiological and sociocultural approaches to revealing the essence and development features of sociocultural identity. Consideration of the main characteristics of sociocultural identity, its manifestations in internal and external aspects, main functions defines the purpose and content of the effective development of this phenomenon.*

**Keywords:**

*identification, transformation of society, sociocultural identity, characteristics of sociocultural identity, process of formation and development.*

Изменения, происходящие в современных социальных системах, сообществах, актуализируют выявление их основных характеристик, отношений, дают основания для нового понимания широкого проблемного поля, позволяя размышлять о том, как человек становится универсальным компонентом социальных систем и какие механизмы включают его в эти системы, начиная с общества и заканчивая малой группой. Это обуславливает необходимость учета собственной природы человека, изучения его внутренних и внешних свойств, позволяет определять характеристики носителя реальных практик и идентичностей. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. [1, с. 36] особое внимание уделено целесобразности поддержки программ развития национально-государственной идентичности молодежи. Проблема развития российской социокультурной идентичности молодого поколения отчетливо осознается и официально признается как актуальная, о чем свидетельствует акцентируемый в современных нормативных образовательных документах приоритет воспитательных функций.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования [2] поставлены задачи развития социокультурной идентичности школьников, социализации личности с тем, чтобы способствовать приобщению молодежи к фундаментальным ценностям отечественной и мировой культуры, освоению учащимися универсальных способов принятия решений в самых разнообразных жизненных и социальных ситуациях на каждом этапе возрастного развития.

Прежде чем предпринять попытку систематизировать сущностные характеристики социокультурной идентичности, обратимся к анализу ряда основополагающих понятий. Очевидно, что человек не способен осуществлять жизнедеятельность вне отождествления себя с другими. И.В. Лескова уточняет, что идентификация – это субъектно-объектный, сознательно осуществляемый процесс [3]. Еще один феномен, заслуживающий внимания, – идентичность. Типология идентичности разработана в трудах А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой [4], проблема идентичности и личности человека изучалась Е.Л. Солдатовой [5], которая связывала ее с личностной зрелостью, сформированной я-концепцией, отношением к миру.

В философских, социологических, педагогических исследованиях разных лет ученые обращаются к особенностям становления социальной идентичности, наполненной ценностным отношением личности к миру путем присвоения и субъективации конвенциональных норм (П. Бергер,

Т. Лукман, К. Герген). Философский уровень феномена «социокультурная идентичность» демонстрирует свою сущность в положении о том, что всякое сущее тождественно самому себе и всякому другому сущему постольку, поскольку оно есть сущее (Б. Спиноза, Ф. Шеллинг, В. Соловьев). В онтологическом контексте идентичность считают характеристикой всеобщности бытия (М. Хайдеггер [6]). М.В. Шакурова отмечает, что «в гносеологическом контексте идентичность есть тождество процесса познания предмета и предмета познания, мышления и бытия (Г. Гегель)» [7, с. 8].

Затронутые проблемные поля социокультурной идентичности (В.Г. Афанасьев [8], Э.Г. Юдин [9]) дают нам право предположить, что данные рассуждения основываются на системном подходе, позволяющем осуществлять анализ явлений и процессов, взаимосвязи деятельности субъектов и становления их социокультурной идентичности. Интересны позиции социокультурной методологии Л.Г. Иониной, предлагающего рассмотрение институциональных и внеинституциональных контекстов социальной жизни [10, с. 87]. Социокультурный контекст идентичности, поиск баланса «я-идентичность – мы-идентичность» подчеркиваются в исследовании Н. Элиаса [11]. Исследователь считает, что саморазвитие личности не исключает сущности и становления других видов собственной идентичности.

Антропологический подход рассматривает традицию понимания мира и бытия через постижение человека. В данном случае идентичность есть сущностная характеристика природы человека, процесса становления личности (Сократ, Платон, Протагор, А. Шопенгауэр). В работах Х. Абельса идентичность рассматривается как процесс сохранения своей индивидуальности и его согласования с социальным порядком, который уже сконструирован другими [12]. Логичным будет предположить, что социокультурная идентичность имеет форму институциональной структуры общества, и в связи с этим каждая отдельная личность является носителем массового институционального сознания, отождествления себя с расой, нормами, традициями. Но при этом, по мнению В. Хесле, неизбежно возникает ситуация, когда прошлое личности перестает быть ценным в настоящем, а настоящее не имеет устойчивой социокультурной позиции [13].

Обращаясь к конкретизации сущности, функций, характеристик социокультурной идентичности, следует отметить, что между людьми, а также разными подсистемами общества возникают многообразные связи и взаимодействия. Однако, включаясь в жизнедеятельность, осваивая нормы, образцы, ценности жизни, человек в первую очередь осознает самого себя, свое предназначение в обществе и при этом определяет «своих», «чужих», круг лиц, близких ему по статусу, мировоззрению. Кроме этого, социокультурная идентичность обособляет человека, т. е. ему присущи культурные ценности одной культуры, но он может принадлежать и к другим культурам, однако при этом единство этих культур не достигается. Данный феномен чаще всего представлен в двух аспектах: личностном – связан с уникальностью проявлений человека, социальном – ориентирован на внешнюю среду [14].

Как было отмечено ранее, развитие социокультурной идентичности – это цель и один из основных параметров оценки результатов деятельности образовательной организации. Это особенно важно учитывать с позиций современных требований к подготовке детей, так как данный подход характеризует стремление ребенка к получению самостоятельности, ответственности, умению делать выбор, т. е. интегративных качеств личности. Под развитием социокультурной идентичности мы понимаем изменения, в результате которых ребенок способен самостоятельно и активно осуществлять деятельность, связанную с определением своей позиции, оценивать ситуации с точки зрения социальных и культурных ориентиров в различных сферах жизнедеятельности общества на продуктивно-творческом уровне.

На основе проведенного анализа теоретико-методологических подходов в понимании процесса социокультурной идентичности можно сделать вывод о сущностных характеристиках социокультурной идентичности (табл. 1).

**Таблица 1 – Сущностные характеристики развития социокультурной идентичности детей**

<b>Цели</b>	Целью социально ориентированной деятельности является, с одной стороны, формирование социально значимых личностных качеств и ориентаций у детей, подростков и взрослых, а с другой – предоставление ресурсов, возможностей социума, обеспечивающих практическую позитивную деятельность, направленную на решение проблем конкретных людей и групп
<b>Содержание</b>	Развитие социокультурной идентичности – это процесс отождествления человека с социокультурным пространством, формирующимся в зависимости от характеристик социальной реальности
<b>Особенности</b>	Во-первых, социокультурная идентичность задана человеку вместе с рождением, это касается родного языка, национальности, конфессиональной среды и др. Во-вторых, она замкнута на себя, так как каждая национальная культура по-своему самодостаточна



## Продолжение таблицы 1

<b>Функции</b>	Преодоление противоречий, содержащихся в системе ценностей, принципов и поведенческих стратегий, формирование единой и непротиворечивой структуры, создание новых социокультурных значений в меняющемся цивилизационном контексте, сохранение способности выступать в качестве субъекта социальных взаимодействий, принятие себя нового, адаптация к новым социальным средам и поддержка при решении конкретных задач в реальном социальном контексте, корреляция ценностей и поведенческих стратегий в единую и непротиворечивую формацию
<b>Механизмы</b>	Система взаимодействий, совместная деятельность, формирующая правила, соглашения, нормы
<b>Результат</b>	<p>– <i>Ориентация в социокультурной среде</i> – умение сохранять автономность, самостоятельное поведение в социальной и культурной среде, умение объяснить факты, явления социокультурного характера на уровне своего возраста.</p> <p>– <i>Структурирование социокультурного опыта</i> – осмысление полученного социального и культурного опыта, осмысление личностного «я» относительно близкой по пониманию группы людей, объяснение «кто я», «почему я с ними» в контексте социального и культурного аспектов.</p> <p>– <i>Регулирование поведения</i> – умение вступать в диалог и групповую коммуникацию, высказывания уважительного характера по отношению к другим людям, выражение ценностного отношения к традициям, национальностям, культурам, участие в мероприятиях по преобразованию ближайшего социума или окружающего мира).</p> <p>– <i>Сформированность рефлексивного контроля</i> – объяснение своего поведения и планов в контексте социального и культурного аспектов</p>

Таким образом, на основе проведенного анализа дано целостное научно-теоретическое представление сущности социокультурной идентичности личности в рамках социально-гуманитарного знания с опорой на системный, социокультурный, аксиологический, антропологический подходы. Социокультурная идентичность личности ребенка рассмотрена как конъюгированность единства и постоянства предпочтений, присущих субъекту, которые формируются на основе внешних (общественных) и внутренних (психолого-педагогических) детерминант. Систематизированы основные характеристики социокультурной идентичности личности ребенка, что позволяет организовать эффективный процесс его развития в условиях реализации новых Федеральных государственных образовательных стандартов.

## Ссылки:

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] : утв. распоряжением Правительства РФ от 17 нояб. 2008 г. № 1662-р : ред. от 10 февр. 2017 г. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] : утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 окт. 2009 г. № 373 : ред. от 31 дек. 2015 г. Доступ из информ.-правового портала «Гарант».
3. Лескова И.В. Социокультурная идентичность: теоретические и прикладные аспекты // Социальная политика и социология. 2007. № 3. С. 203–213.
4. Микляева А.В., Румянцева П.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования : монография. СПб., 2008.
5. Солдатова Е.Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека : дис. ... д-ра психол. наук. Челябинск, 2007.
6. Heidegger M. Identität und Differenz. Pfullingen, 1957.
7. Шакурова М.В. Социально-педагогические условия становления социокультурной идентичности личности : монография. Воронеж, 2006.
8. Афанасьев В.Г. Системность и общество. М., 1980.
9. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М., 1997.
10. Ионин Л.Г. Диффузные формы социальности (к антропологии культуры) // Социологические чтения : сб. материалов ежегод. методол. семинара. М., 1997. Вып. 2. С. 50–89.
11. Элиас Н. Общество индивидов. М., 2001.
12. Абельс Х. Интеракция, идентичность, презентация. Введение в интерпретативную социологию / пер. с нем. под общ. ред. Н.А. Головина, В.В. Козловского. СПб., 2000.
13. Хесле В. Кризис индивидуальной и личной идентичности // Вопросы философии. 1994. № 10. С. 112–123.
14. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. М., 2014.

УДК 378-055.2(47+57)«17/19»

<https://doi.org/10.24158/spp.2017.4.24>**Сухова Наталья Николаевна****Sukhova Natalya Nikolaevna**кандидат педагогических наук, доцент  
Московского государственного  
областного университетаPhD in Education Science,  
Assistant Professor,  
Moscow Region State University**ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА  
ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В РОССИИ XVIII–XX ВВ.****GENERAL CHARACTERISTICS OF  
FEMALE EDUCATION IN RUSSIA  
IN XVIII–XX CENTURIES****Аннотация:**

*В статье дается аналитический обзор основных этапов становления и развития женского образования в России с момента возникновения отдельных женских учебных заведений во второй половине XVIII в., находившихся в ведении государства, и вплоть до начала XX в., когда можно уже говорить о системе женского образования, которая явилась результатом общественной деятельности и общественной инициативы передовой интеллигенции России.*

**Ключевые слова:**

*женское образование, женское учебное заведение, народная школа, система образования, университет, общественное движение, этапы развития.*

**Summary:**

*The article provides an analytical overview of the main stages of formation and development of female education in Russia, represented in the second half of XVIII century in the form of separate educational institutions run by the state, since its formation until the beginning of XX century. At that period, it was possible to speak about the female educational system, which was the result of social activities and social initiatives of Russian progressive intellectuals.*

**Keywords:**

*female education, female educational institution, public school, educational system, university, social movement, stages of development.*

Процесс становления и развития женского образования в России в сравнении со странами Западной Европы протекал весьма своеобразно: вплоть до середины XIX столетия государство являлось единственным и полновластным хозяином в сфере образования и выстраивало образовательную политику жестко и в соответствии со своими интересами, которые преследовали одну цель – «охранять самодержавие», тогда как в странах Западной Европы государство, понимая все значение образования для его (государства или образования) дальнейшего развития, делило свои полномочия в области образования с церковью и обществом.

Таким образом, со второй половины XVIII в. и вплоть до начала XX в. в области образования России существовало противостояние государства с одной стороны и общественности – с другой. Результатом этого противостояния явилось разделение сфер влияния между государством и общественно-педагогическим движением: в ведении государства осталась созданная ранее система мужского образования, представленная на тот момент высшей, средней и военной школой, а педагогическая общественность во главе с выдающимися русскими педагогами К.Д. Ушинским, Н.И. Пироговым, Н.А. Вышнеградским занялась созданием образовательной системы для женщин.

Для правильного понимания процессов, которые происходили в области женского образования в XIX в., необходимо охарактеризовать особенности его развития в предшествующий период.

Принято считать, что первое учебно-воспитательное учреждение для женщин возникло еще при Петре I, однако это не совсем верно [1, с. 152]. В 1717 г. Петр I действительно предпринял поездку во Францию для того, чтобы посетить небезызвестное женское учебное заведение в Сен-Сире (предместье Версаля). В 1724 г. он издает указ, который предписывает «монахиням воспитывать сирот обоего пола и обучать их грамоте, а девочек, сверх того, пряже, шитью и другим мастерствам». Эти планы, как известно, не были реализованы на государственном уровне, однако независимо от государственной политики женское образование с того момента начало самопроизвольно развиваться по двум направлениям – домашнее и частное (женские школы и пансионы) [2, с. 145].

Создание первых государственных учебных заведений для женщин началось во второй половине XVIII в. Речь шла не о системе, а лишь об отдельных учреждениях женского образования.

Первым учебным заведением подобного типа был основанный по инициативе И.И. Бецкого и по указу Екатерины II от 24 апреля (5 мая) 1764 г. Смольный институт благородных девиц. Во вновь созданный институт принимались шестилетние девочки дворянского происхождения, которые вплоть до его окончания не имели права контактировать с семьей, так как предполагалось, что «удаление детей на долгое время из невежественной среды будет способствовать смягчению нравов и создаст новую породу людей». В целом учебные заведения подобного типа, созданные позднее, были жестко сословными и, подобно Смольному институту, закрытыми [3, с. 233].

К началу XIX в., однако, функции женских учебных заведений значительно сужаются, им предписывается готовить лишь «жен и матерей семейства».

В первой половине XIX в. государственная политика в области образования ужесточается, так как царское правительство опасается революционных настроений и имеет своей целью «охранять самодержавные устои государства». Несмотря на увеличение числа женских средних школ, женское образование в означенный период имеет черты жесткой сословности и практически не развивается.

Подлинный расцвет женского образования связан с периодом 1890–1900 гг. В результате мощного общественно-педагогического движения, представители которого не могли примириться с тем, что российские женщины, окончившие закрытые учебные заведения и гимназии, не получали права на продолжение образования и не имели подготовки для участия в общественной жизни страны, и правительственных реформ, осуществленных в 60-е гг. XIX столетия, в системе образования России возникает негосударственный сектор, а женское образование меняет не только свой облик и основы, но и принципы построения [4, с. 221].

Если первые женские учебные заведения всецело находились в ведении государства, то к концу 50-х гг. XIX столетия большая их часть приобретает общественный и негосударственный характер. Новая модель женских учебных заведений (гимназии и прогимназии), выдвинутая великими русскими педагогами К.Д. Ушинским и Н.А. Вышнеградским, имела в своей основе принципы, прямо противоположные тем, которые господствовали в системе образования предшествующего периода:

- всесословность и открытость,
- гуманистическая направленность,
- общественно-государственный характер.

На этих принципах строится новая всесословная женская школа, которая впоследствии легла в основу системы женского образования, оказала благотворное влияние на развитие начальной народной школы, создала благоприятные условия для организации системы высшего женского образования [5, с. 25].

Уже в 1880 г. среди учителей сельских народных школ было 20 % женщин (4878 чел.), из них выпускниц средних женских учебных заведений – 62,7 % (3059 чел.), а к 1911 г. их число возросло почти в 20 раз, и они составили 53,8 % от общего количества народных учителей.

Тем не менее сложившаяся к началу 1860-х гг. система женского образования не отвечала требованиям времени. Так, в 1856 г. в системе начального образования России число учащихся девочек составляло 36,9 тыс., к 1896 г. – 810,3 тыс., а по данным на 1911 г. – 2130,1 тыс. Это составляло от числа всех учащихся 8,2; 21,3 и 32,1 % соответственно. По отношению к женскому населению – 0,1; 1,3; 2,6 % соответственно [6, с. 186].

Состояние среднего женского образования в России по данным на 1911 г. отражено в таблице 1.

**Таблица 1 – Количественные показатели женского образования в России в 1911 г.**

	Женские гимназии		Женские институты		Духовные училища	
	МНП*	ВУИМ**	ВУИМ	Других ведомств	Духовные	Епархиальные
Количество учебных заведений	670	35	34	3	11	74
в них классов	7 531	453	362	–	–	699
в том числе:						
основных	5 043	242	268	–	–	–
параллельных	1 267	171	40	–	–	–
приготовительных	738	28	9	–	–	–
педагогических	483	12	49	–	–	–
Количество преподавателей	14 341	625	683	–	162	1 177
Количество учащихся	259 073	16 298	9 320	–	2 551	28 529
в том числе детей, %						
дворян и чиновников	23,8	41	89	–	–	–
почетных граждан и купцов	10,5	15,5	–	–	–	–
мещан, ремесленников и крестьян	55,8	38,7	–	–	–	–
духовенства	–	–	–	–	96,5	87,9
прочих	9,9	4,8	–	–	–	–
Окончили курс	18 602	1 762	1 185	–	319	–
Выбыли до окончания	29 792	1 180	663	–	–	–

МНП – Министерство народного просвещения.

ВУИМ – Ведомство учреждений императрицы Марии.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что:

- образованием было охвачено мизерное число учащихся-девочек;
- охват образованием женщин складывался не в их пользу по сравнению с населением мужского пола;
- учебные заведения, в которых обучались девочки, были различны по структуре и уровню образования, которое они обеспечивали своим выпускникам;
- различные по структуре, эти учебные заведения не были объединены в систему;
- между ними отсутствовали связь и преемственность.

Несмотря на официальное признание в законодательном порядке возможности совместного обучения мальчиков и девочек в единых учебных заведениях (Устав 1804 г.), обучение оставалось раздельным во всех типах школ, включая гимназию [7, с. 308].

Российской общественности так и не удалось в обозначенный период решить проблему допуска женщин в университеты. Препятствием к этому являлся различный уровень образования, который обеспечивали своим выпускникам мужские и женские гимназии, а соответственно, и различные документы, выдававшиеся оканчивающим их молодым людям и девушкам. Мужские гимназии выдавали аттестат зрелости, а женские – свидетельство, сначала общего порядка, а впоследствии – о присвоении им специальности домашней учительницы. Наличие этого документа давало им возможность занять место учительницы начальной школы.

Следует отметить, однако, что женская средняя школа стремительно развивалась как в качественном, так и в количественном отношении, и уже к 1900 г. заняла достойное место в общей системе образования России.

#### **Ссылки:**

1. Днепров Э.Д., Усачева Р.Ф. Женское образование в России. М., 2009. 288 с.
2. Медынский Е.Н. История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции. М., 1933. 512 с.
3. Там же. С. 233.
4. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. М., 1934. 368 с.
5. Зинченко Н. Женское образование в России. Исторический очерк. СПб., 1901.
6. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В.В. Давыдова. М., 1993. Т. 1. 608 с.
7. Там же. С. 308.

Приложение № 1 к Приказу директора  
ООО Издательский дом «ХОРС»  
№ 2 от 16.02.2017 г.

### Порядок и условия публикации

#### Порядок публикации:

1. Содержание статьи должно соответствовать тематике журнала.
2. К изданию принимаются статьи, ранее нигде не публиковавшиеся.
3. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации.
4. Представляя в редакцию рукопись своей статьи, автор берет на себя обязательство не публиковать ее ни полностью, ни частично в ином издании без согласия редакции.
5. Редакция оставляет за собой право не публиковать статью, не соответствующую профилю журнала или оформленную с нарушением порядка и условий публикации. В случае отклонения статьи автору направляется аргументированный отказ в письменной форме. Авторы имеют право на доработку статьи или ее замену другим материалом. Никакие материалы, переданные в редакцию, не возвращаются.
6. Публикация статьи происходит в соответствии с графиком выхода журнала, в котором определяются сроки приема материалов и их выход. График выхода журнала размещен на сайтах: [www.teoria-practica.ru](http://www.teoria-practica.ru); [www.dom-hors.ru](http://www.dom-hors.ru).
7. Все статьи, размещенные на сайтах журналов, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

#### Условия публикации:

1. Стоимость 1 страницы (оформленной в соответствии с Порядком и условиями публикации), в т. ч. неполной, – 800 р. в выпусках, выходящих в январе, июле и августе; 900 р. при подаче и оплате за 1 месяц и более до закрытия набора в выпуски, выходящие в феврале, марте, апреле, мае, июне, сентябре, октябре, ноябре, декабре; 1 000 р. при подаче статьи в течение 1 месяца до дня закрытия набора в выпуски, выходящие в феврале, марте, апреле, мае, июне, сентябре, октябре, ноябре, декабре; 1 100 р. для авторов, проживающих за рубежом. В стоимость публикации входят: рецензирование статьи редакционным советом журнала, редакторская обработка статьи, верстка печатного варианта журнала, тиражирование печатного варианта журнала, размещение статьи на сайте журнала [www.teoria-practica.ru](http://www.teoria-practica.ru)/[www.dom-hors.ru](http://www.dom-hors.ru), работа по регистрации очередного номера журнала в ООО «Научная электронная библиотека» (РИНЦ), UlrichsWeb, DOAJ, EBSCO, Index Copernicus, Citefactor, InfoBase Index и других и печатная версия журнала – 1 экз.
2. При оформлении отношений выставляется счет-договор, квитанция (для оплаты через Сбербанк России или другой удобный банк). Также возможна оплата через юридическое лицо.
3. Статьи принимаются в соответствии с Порядком и условиями публикации:  
– через онлайн-заявку – <http://www.teoria-practica.ru/online-zayavka/> или <http://dom-hors.ru/online-zayavka/>;  
– при наличии результата проверки на недобросовестные заимствования через программу Advego Plagiatus (с результатом не менее 80 % уникальности);  
– объем статьи должен быть 6–15 страниц;  
– количество авторов статьи не должно превышать двух человек.
4. Оплата публикации статьи осуществляется только после сообщения редакцией о принятии рукописи к публикации и производится по присланному редакцией счету-договору и квитанции.
5. Почтовая доставка оплачивается дополнительно и составляет 500 руб. для авторов, проживающих в России, и 1 000 руб. – для авторов из стран ближнего зарубежья.

#### Оформление публикации:

1. Текст публикации должен быть набран в текстовом редакторе Word, шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 14, межстрочный интервал – 1,5, абзацный отступ – 1,25 см, поля сверху, снизу, слева, справа – 2 см, нумерация страниц сплошная, начиная с первой.
2. Таблицы представляются в формате Word. Таблицы в тексте должны нумероваться и иметь заголовки, размещенные над полем таблицы. Заголовок следует помещать над таблицей без точки в конце. Таблицу необходимо располагать после текста, в котором она упоминается впервые, или на следующей странице. Ссылка на таблицу в тексте обязательна – она должна находиться до момента представления самой таблицы. Ссылка должна органически входить в текст, а не выделяться в самостоятельную фразу, повторяющую тематический заголовок таблицы. Нумерационный заголовок (таблица 1) и название таблицы располагаются слева без абзацного отступа. Заголовки и подзаголовки граф должны быть подписаны.
3. Объем авторского материала, включающего в себя сведения об авторе, аннотацию, ключевые слова (на русском и английском языках), а также примечания и ссылки, должен быть не менее 6 страниц.
4. В каждой научной статье журнала должны быть указаны следующие данные:

- 1 – код УДК;
- 2 – фамилия, имя, отчество автора (полностью);
- 3 – ученая степень, ученое звание;
- 4 – должность, место работы (если таковое имеется). Важно четко, не допуская иной трактовки, указать место работы и должность без каких-либо сокращений;
- 5 – контактная информация (почтовый адрес, по которому можно выслать экземпляр журнала; e-mail, телефон – для оперативной связи с автором);
- 6 – название статьи;
- 7 – аннотация объемом 5–10 строк с краткой характеристикой содержания работы, изложением основных выводов и результатов;
- 8 – ключевые слова по содержанию статьи (8–10 слов или словосочетаний). Каждое ключевое слово или словосочетание отделяется от другого запятой;
- 9 – ссылки. Статьи без ссылок на используемые источники и литературу не принимаются. Сведения, указанные в подпунктах 2–8, приводятся как на русском, так и на английском языках.
5. Включенные в пристатейный список библиографические описания цитируемых, рассматриваемых или упоминаемых в тексте статьи других документов связывают отсылками с конкретным фрагментом текста. При отсылке к произведению, описание которого включено в библиографический список, в тексте статьи после упоминания о нем (после цитаты из него) проставляют в квадратных скобках номер, под которым оно значится в библиографическом списке, и страницы, а в необходимых случаях – том (выпуск, часть и т. д.), например: [1, т. 2, с. 25]. Несколько подряд идущих ссылок отбиваются знаком «;», например: [1; 2; 3]. Примечания указываются в затекстовом списке источников. Пристатейный библиографический список литературы размещается после текста статьи, предваряется словом «Ссылки» и / или «Примечания», оформляется в порядке упоминания или цитирования в тексте статьи (не в алфавитном порядке), нумеруется. При ссылке на данные, полученные из сети Интернет, указываются электронный адрес первичного источника информации и дата обращения в круглых скобках, например: URL: <http://www.teoria-practica.ru/> (дата обращения: 22.01.2011). При записи подряд нескольких библиографических ссылок на один документ в повторной ссылке приводят слова «Там же.» или «Ibid.» (для документов, применяющих латинскую графику). В повторных ссылках только на одну работу данного автора (авторов) основное заглавие и следующие за ним повторяющиеся элементы опускают или заменяют словами «Указ. соч.» или «Op. cit.» (для документов, применяющих латинскую графику). При этом указывается страница цитирования, например: «Там же. С. 250.» или «Иванов Г.П. Указ. соч. С. 13.».
6. Сведения о цитируемых источниках приводятся в соответствии с ГОСТ 7.0.5–2008 «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования».

#### Примеры библиографических ссылок:

1. Proffer K. The Silver Age of Russian Culture. Michigan Un., 1975 ; Boulton G. The Silver Age: Russian Art of the Early 20th Century and the "World of Art Group". Calif. Un., 1979.
2. Кассу Ж. Энциклопедия символизма. М., 1998 ; Пайман А. История русского символизма. М., 1998.
3. История русской литературы. XX век: Серебряный век. М., 1995.
4. См.: Стернин Г.Ю. Художественная жизнь России 1900–1910-х гг. М., 1988 ; Его же. Художественная жизнь России начала XX в. М., 1976 ; Неклюдова М.Г. Традиции и новаторство в русском искусстве конца XIX – начала XX в. М., 1991.
5. ГАРФ. Ф. 130. Оп. 6. Д. 305. Л. 32–35.
6. См.: Руднев В.П. Словарь культуры XX в. М., 1997 ; Культурология. XX век. Словарь. СПб., 1997 ; Власов В.Г. Стили в искусстве: словарь: в 3 т. СПб., 1995 ; The Cambridge History of Russian Literature. Camb. Un. Press, 1992 и др.
7. Милуков П.Н. Живой Пушкин. М., 1997.
8. Оцуп Н.А. Современники: воспоминания. Париж, 1961.
9. Ронен О. Серебряный век как умысел и вымысел. М., 2000.
10. Вести. 1909. № 1.
11. Там же.
12. Дирина А.И. Право военнослужащих Российской Федерации на свободу ассоциаций // Военное право: сетевой журнал. 2007. URL: <http://www.voennoepravo.ru/node/2149> (дата обращения: 19.09.2007).
13. Маркарян Э.С. Узловые проблемы теории культурной традиции // Советская этнография. 1981. № 2. С. 78–96.

#### Пример оформления статьи:

УДК 000.00

Фамилия Имя Отчество

соискатель кафедры экономики Государственного университета

тел.: (000) 000-00-00

1234567@mail.ru

350000, г. Краснодар, ул. Молодежная, 139

Название статьи

Аннотация: Текст объемом 5–10 строк об актуальности и новизне темы, главных содержательных аспектах.

Ключевые слова: 8–10 слов или словосочетаний по выбранной теме.

Surname Name Patronymic

PhD applicant of the Economic Department, State University

tel.: (000) 000-00-00

1234567@mail.ru

The title of the article

Summary: The text of 5–10 lines on the relevance and novelty of the topic, the main substantive aspects.

Keywords: 8–10 words or phrases on a selected topic.

Текст статьи [1, с. 111]. Текст статьи [2].

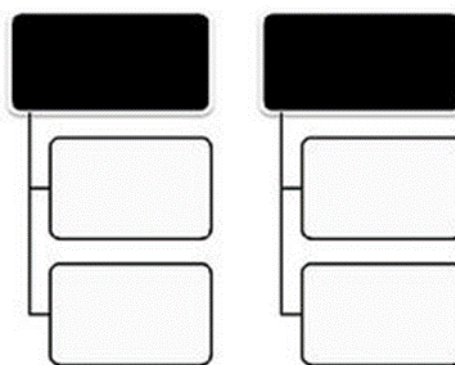
Ссылки и примечания:

1. Фамилия И.О. Название работы. М., 2000.

2. Примечание к тексту статьи.

**Таблица 1 – Название таблицы**

Текст	Текст	Текст	Текст
Текст	Текст	Текст	Текст



**Рисунок 1 – Название рисунка**

Приложение № 2 к Приказу директора  
ООО Издательский дом «ХОРС»  
№ 2 от 16.02.2017 г.

#### Порядок рецензирования публикации:

1. Все поступающие в редакцию соответствующие тематике издания материалы направляются на внутреннее научное рецензирование для экспертной оценки. Внешняя рецензия, представленная автором, редакцией не принимается.

2. Внутреннее рецензирование проводится по принципу инкогнито (double-blind peer review): рецензенту неизвестны имя и должность автора, автору неизвестны имя и должность рецензента.

3. Рецензирование проводится специалистами по тематике рецензируемых журналов – докторами или кандидатами наук с ученой степенью и/или ученым званием в соответствующей Номенклатуре специальностей отрасли науки и/или группе специальностей научных работников. Все утвержденные редакцией рецензенты являются признанными специалистами в рецензируемой области и имеют публикации по тематике рецензируемого научного материала в течение последних трех лет. Все рецензии соответствуют общепризнанным в научной среде критериям и оформляются в установленном редакцией порядке.

4. Решение о публикации принимается редакционным советом журнала на основании внутренней оценки специалистов в соответствующей отрасли науки с учетом соответствия представленных материалов тематической направленности журнала, их научной значимости и актуальности. В случае, если рецензия содержит ряд замечаний, автору направляется ее сканированная копия. Автор должен учесть все замечания и внести изменения в электронный вариант текста с указанием места, после чего статья возвращается в редакцию, где повторно рецензируется. При несогласии с рецензентом автор должен кратко и четко обосновать свою позицию. Рукопись, получившая отрицательные отзывы, может быть опубликована по решению редакционного совета.

5. При положительном рецензировании рецензия направляется автору в сканированном виде по запросу. При отрицательном результате рецензирования автору направляется мотивированный отказ.

6. Рецензии хранятся в редакции в течение 5 лет.

7. При поступлении соответствующего запроса редакция направляет копии рецензий в Министерство образования и науки Российской Федерации.

# График выхода журналов и приема статей

## 2017

«Теория и практика общественного развития», «Общество: философия, история, культура»		
	прием статей	выход журнала
№ 6	до 31 мая	15 июня
№ 7	до 30 июня	15 июля
№ 8	до 31 июля	15 августа
№ 9	до 31 августа	15 сентября
№ 10	до 29 сентября	15 октября
№ 11	до 31 октября	15 ноября
№ 12	до 30 ноября	15 декабря

«Общество: политика, экономика, право», «Общество: социология, психология, педагогика»		
	прием статей	выход журнала
№ 5	до 15 мая	30 мая
№ 6	до 15 июня	30 июня
№ 7	до 14 июля	30 июля
№ 8	до 15 августа	30 августа
№ 9	до 15 сентября	30 сентября
№ 10	до 16 октября	30 октября
№ 11	до 15 ноября	30 ноября
№ 12	до 15 декабря	30 декабря





**НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ**

**ОБЩЕСТВО: СОЦИОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА**

Редакторы: Л.Н. Хорева,  
К.С. Тальчук  
Оригинал-макет: Я.А. Шаповалова,  
М.П. Дюжева

Сдано в набор 28.04.2017  
Подписано в печать 30.04.2017  
Формат 60х84 1/8. Бумага офсетная  
Печать трафаретная. Тираж 550 экз.

Отпечатано в ООО «ПринтТерра»  
Заказ № 121

г. Краснодар, ул. Гоголя, 46  
тел./факс: 8 (861) 259-22-07  
e-mail: mail@printterra.biz