

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**Новое
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЯХ**

*Теоретические и практические проблемы
психологии и педагогики*

Научно-практический журнал

**№ 1 (49)
январь — март**

Издается с 2006 г.

INNOVATION IN PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL STUDIES
Theoretical and practical problems of psychology and pedagogics
Scientific and practical journal
January — March, No. 5 (49), 2018

**Москва
2018**

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
ПИ № ФС77-62460 от 27 июля 2015 г.

Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук.

Главный редактор

Любовь Алексеевна Григорович — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры педагогической психологии и методики преподавания ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

Заместители главного редактора:

Светлана Константиновна Бондырева — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, ректор ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»;

Наталья Леонидовна Селиванова — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующая Центром стратегии и теории воспитания личности ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»

Члены редакционной коллегии:

Шалва Александрович Амонашвили — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, заведующий экспериментальной лабораторией инновационной педагогики ГАОУ «Московский городской педагогический университет»;

Надежда Александровна Астахова — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского»;

Борис Михайлович Бим-Бад — доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, профессор кафедры педагогики ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»;

Григорий Борисович Корнетов — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»;

Сергей Александрович Лебедев — доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии ГОУ ВПО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана»;

Михаил Абрамович Лукацкий — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»;

Анатолий Викторович Мудрик — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ФБГОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»;

Ирина Михайловна Осмоловская — доктор педагогических наук, заведующая лабораторией ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»;

Витаутас Прано Гудонис (Литва) — доктор психологических наук, профессор, профессор Шяуляйского университета;

Валентина Петровна Иванова (Кыргызстан) — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Кыргызско-Российского Славянского университета;

Оксана Сергеевна Попова (Белоруссия) — доктор психологических наук, доцент, проректор по научно-методическому обеспечению воспитательной работы.

Учредитель: ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

ISSN 2072-2516

© Московский психолого-социальный университет, 2018

© «Новое в психолого-педагогических исследованиях», 2018

Содержание

Table of contents

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Саидиброимов Ш.</i> Понятие о философии в западной и восточной культурах	5
<i>Максимова Л. Ю.</i> Проблема гражданского воспитания в педагогическом наследии Г. Кершенштейнера	12
<i>Антипова Ж. В., Воробьева М. В.</i> Особенности формирования коммуникативной компетенции у дошкольников с общим недоразвитием речи	21
<i>Максимова Л. Ю., Рябова И. В.</i> Об актуальности концепции социализации-индивидуализации Д. И. Фельдштейна в гражданском воспитании	25

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

<i>Бордовская Н. В., Фань Ц.</i> Личностные предикторы исследовательского потенциала китайских студентов-первокурсников, обучающихся в российских вузах	36
<i>Григоревич Л. А., Качалина Е. Б.</i> Особенности восприятия дистанционного формата обучения студентами гуманитарных направлений подготовки	42
<i>Ермолаев Б. В., Ермолаева М. В.</i> Факторы индивидуального здоровья в студенческих представлениях	46
<i>Жданова С. Ю., Пузырёва Л. О.</i> Апробация программы формирования позитивного образа медицинского и фармацевтического работника в общественном сознании у жителей Пермского края	54
<i>Корж Е. М.</i> Особенности Я-концепции клиентов тату-салона	62
<i>Коровин Ю. Н.</i> К вопросу о содержании и структуре профессиональной готовности офицера войск национальной гвардии Российской Федерации к управленческой деятельности	65
<i>Слободенюк М. А.</i> Социально-психологические детерминанты насильственных преступлений, совершенных несовершеннолетними	71
Сведения об авторах	78
Authors	80
Правила оформления статей	82

Table of contents

EDUCATION PHILOSOPHY

<i>Saidibroimov Sh.</i> Ideas of philosophy in the western and east cultures.....	5
---	---

THEORY AND PRACTICE OF TRAINING

<i>Maximova L. Yu.</i> The civic education problem in G. Kerschensteiner's pedagogical heritage.....	12
<i>Antipova Zh. V., Vorobyova M. V.</i> Peculiarities of the communicative competence formation in preschoolers with general speech underdevelopment.....	21
<i>Maximova L. Yu., Ryabova I. V.</i> On the relevance of D. I. Feldstein's concept of socialization-individualization in the civic education.....	25

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY AND LABOR PSYCHOLOGY

<i>Bordovskaya N. V., Fan Q.</i> Personal predictors of the research potential of Chinese first-year students studying at Russian universities.....	36
<i>Grigorovich L. A., Kachalina E. B.</i> Peculiarities of distance learning format perception by students of humanitarian directions of training.....	42
<i>Ermolaev B. V., Ermolaeva M. V.</i> The students' ideas of individual health factors.....	46
<i>Zhdanova S. Yu., Puziryova L. O.</i> Approbation of the program for the formation of a positive image of a medical and pharmaceutical worker in the public consciousness among residents of Perm Krai.....	54
<i>Korzh E. M.</i> Features of the tattoo parlor customers' Self-concept.....	62
<i>Korovin Yu. N.</i> To the issue of the content and structure of the professional readiness of the Russian Federation national guard troops officer to the administrative activity.....	65
<i>Slobodenyuk M. A.</i> Social and psychological determinants of violent crimes committed by juveniles.....	71
Authors	80
Articles registration rules	82

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

EDUCATION PHILOSOPHY

Ш. Саидиброимов

Понятие о философии в западной и восточной культурах

Sh. Saidibroimov

Ideas of philosophy in the western and east cultures

Автор статьи дает научное обоснование неразделимой связи философии с наукой. По мнению автора, философия, являясь одним из видов нравственной деятельности, способствует упорядочению глубоких знаний о появлении и существовании жизни и нахождению ответов на многочисленные вопросы об окружающем нас реальном мире.

Ключевые слова: философия, разум, способность, мысли, мнение, исследователь, мир, человековедение, сила, существование.

В современном мире неустанные усилия человечества направлены на улучшение благосостояния, взаимопонимания и сохранения мира на земле. Цель полноценного человека, прежде всего, — доброжелательное отношение к существующему миру, живой природе, бережное и разумное их использование.

Научные знания, занимая ведущее место и постоянно находясь в поле зрения исследователей, обеспечивают поиск ответов на трудные и спорные вопросы, возникающие в ходе исследуемых проблем познания. Наука, техника и современная технология, внедренные почти во все сферы жизни человека, способствуют повышению его познавательной деятельности. Отсюда открываются большие возможности для выполнения большого объема работы, которую в прошлом человек выполнял за несколько лет, а теперь справляется с ней достаточно быстро, не затрачивая больших усилий.

Следует отметить, что некоторые современные ученые и исследователи за научные успехи удостоены Нобелевской премии, другие ученые и исследователи стали авторами выдающихся современных открытий в области ли-

тературы, некоторые добились успехов в создании многочисленных видов техники и технологии. Вследствие этого возникает необходимость найти ответ на вопрос о вероятности существования связи современной науки с философией.

Как известно о сущности и предмете философии, в истории названной науки существует достаточно много вариантов объективных ответов, согласно которым можно сделать следующий вывод: философия, являясь одним из видов нравственной деятельности, способствует решению важнейших проблем мировоззрения и формированию общественного самосознания. Философия имеет целью упорядочение глубоких знаний о мире и существовании жизни на земле и в окружающем реальном мире.

Слово «философия», которое открыл Архимед, происходит от греческого и обозначает любовь к наставлениям и мудрости. Однако М. В. Ломоносов сокращенно назвал ее «любовь к мудрости». По мнению русского исследователя О. Д. Волкогонова, философия является одним из способов самоуправления человека в мире.

Более подобно о философии высказал свое суждение известный представитель немецкой классической философии Иммануил Кант (1724–1804). По его мнению, философия охватывает тему сущности человека: «Кто я такой, человек?»

Чтобы ответить на этот вопрос, нужно ответить на три других вопроса: «Что я могу знать?», «Что я должен закончить?» и «На что я должен надеяться?» [5, с. 554].

Известный мыслитель Востока Джалолуддин Руми (Балхи) тоже считается сторонником данной теории. Он отмечает: «Откуда я пришел?», «Мой приход с чем связан?» [4, с. 39].

Согласно мнению Д. С. Гусмана, «если спросят, что такое жизнь, мы отвечаем — энергия, а если спросят, что такая любовь, отвечаем — это тоже энергия». Удивительно интересно, что жизнь является и энергией, и любовью. Вывод однозначно таков: философия — это любовь к жизни [3, с. 23].

Следует подчеркнуть, что отдельные вопросы философии вынуждают человека искать ответы на них.

Почему земной шар выбран местом обитания человека и почему вокруг него постоянно двигающаяся природа, наподобие Солнца, Луны и звезд?

Разве человек имеет связь с окружающим миром? Или только на определенный отрезок времени и ему суждено жить?

Эти часто возникающие вопросы на каждом этапе истории имеют разные ответы.

К примеру, древний мыслитель Фалес приходил к такому выводу: «Почему мы так удивляемся вопросу, как начал существовать земной шар? Еще тысячи лет до нас задавали эти вопросы, и после нас будут задавать их снова и снова. Однако, как нам кажется, истина остается еще не до конца раскрытой по этим вопросам».

К тому же современные исследователи до сих пор ведут горячие споры и выдвигают очередные новые мысли, понятия, хотя достоверные ответы не очень часто можно встретить» [12, с. 6].

Необходимо отметить, что до сих пор философия признана не как наука, а как соответствующая структура, что вызывает сожаления среди ученых.

Философия, которая состояла из нескольких спорных идей до эпохи Платона и Аристотеля, использовалась в жизненных ситуациях и в быту. Эти знания как художественные аспекты тогда еще не признавались полноценными по содержанию и по значимости, однако со времен Платона и в последующие периоды вместо них были развиты логические, философские знания, и по сей день они находятся в поле зрения исследователей. Но с эпохи Платона знания о философии приобретали больше логическую и философскую направленность.

К примеру, Гегель напоминает о переходе из художественного знания на конкретные (точные) знания [10, с. 518]. То есть как науки физика, математика, история и другие, а также философия становятся предметом изучения каждого конкретного предмета.

Философия как одна из главных наук, способная дать исчерпывающие ответы на важнейшие вопросы человечества, становится очень значимой. Живые существа, находящиеся в реальном мире, отличаются друг от друга: человек — разумом, другие существа — высокой чувствительностью, растительный мир находится в постоянном развитии, одним словом, всем им свойственно жить.

Следует констатировать, что и здесь возникают постоянные вопросы. Почему все существа неодинаковы? Люди — не на одно лицо, почему один белолицый, другой черный, а третий желтый? Почему они не имеют сходства? Почему один здоровый, а другой рождается с физическими или умственными отклонениями?

Все эти вопросы имеют полноценные ответы. Таким образом, философия, являясь отдельной наукой, в то же время присутствует в структуре каждой конкретной науки и может решать определенные сложные научные проблемы, которые не под силу другим наукам.

По мнению исследователя Г. Лейбница, мир на основе «прежде утвержденным каноном соответствия», властвуя, дает возможность понять сущность всех процессов и состояния материального мира. Человек способен все усваивать, распознавать, однако на стадии использования нуждается в разуме [6, с. 69]. Во времена, когда споры идут вокруг формирования мышления, необходимо всегда помнить, что человек при появлении на свет имел способность мыслить.

Свойства человека мыслить, наличие разума, знаний, умения обдумывать свои решения и т. д. отличают его от других существ. Следует подчеркнуть, что человек, являясь разумным существом, внешне мало отличается от других существ, его основное отличие — это наличие разума, способность

к мыслительной деятельности, умение говорить и т. д., животные лишены этих ценностей.

Против данной точки зрения выступает английский ученый Джон Локк. По его мнению, люди со сформировавшимися мнениями не рождаются. Мозг ребенка подобен новой доске или листу чистой бумаги, на каждом определенном этапе его развития он наполняется знаниями, и они запоминаются в процессе осмысления [11, с. 253].

По нашему мнению, идеи Г. Лейбница о том, что Всемогущий одарил человека разумом для того, чтобы он отличался от других существ, признаны правильными, однако более достоверна идея Д. Локка, согласно которой человек на протяжении всей жизни посредством упорного труда обогащает свои знания.

Исследователи, которые предоставили достоверные сведения об истории философии, были историками данной науки, то есть они напоминают нам о появлении философии, существовании жизни, человековедения, мировоззрения, разума и восприятия современного общества.

По мнению многих мыслителей, наука, знание и проявление величия разума в начале своем исходили от представителей Востока, хотя они констатируют также, что наука, знания, философия и человековедение получили свое развитие в Древней Греции. Это мнение считается необоснованным, так как история философии свидетельствует о том, что первые философские учения появились в Иране еще во времена зороастрийского дуализма, который насчитывает более тысячи лет до нашей эры.

По этой острой проблеме иранский мыслитель Ризои Довар высказал свое суждение. По его мнению, в Иране примерно тысячу лет назад эта проблема существовала, и во всех философских школах она доминировала [9, с. 93].

По мнению исследователей Ирана, Индии, Центральной Азии, данный необоснованный спор считается решенным, потому что первые философские мысли в Греции появились лишь в VI веке до нашей эры. К тому же общеизвестно, что греки имели корни на Востоке, в частности в Иране и Древней Индии. Этот вопрос достаточно полно освещался современными историками, и сейчас он не представляется важным для полемики.

В современном мире философия как наука в широком аспекте уделяет достаточное внимание решению таких вопросов, как формирование мировоззрения, гуманизм, человеческие проблемы, миропознание, глобализация, обществоведение, этика и эстетика. Человек может науку, технику и даже формирование собственного мышления подвергать философскому изучению. То есть наука, техника и технология, являясь одним из направлений современного развития общества, поставлены на службу безопасности и улучшения каждодневной жизни человека. Становится ясным, что мышление и разум, развивая человека, готовят его к требованиям современного общества.

Разум всегда являлся одним из самых спорных вопросов философии. Человек в каждый промежуток времени, подводя итоги собственному мнению, обобщал полученные результаты, то есть человеку свойственно иногда размышлять о материальном мире, а иногда — о моральной стороне жизни.

Как известно, человек решает важнейшие светские вопросы, в том числе впечатление, эмоции и целенаправленные действия, опираясь на науку и знания. Значимые перемены в обществе точно показывают различия между человеком и другими живыми существами, и посредством осознанных действий осуществляются открытия в миропознание.

К. Маркс и Ф. Энгельс писали: «Язык появился из-за вынужденной необходимости общения с другими людьми. Разум, во-первых, является плодом общества и таким останется до тех пор, пока существуют люди. Разум является важнейшей нравственной среды и понимания ограниченной связи личности, пришедшие к началу понимания значимости формирования самосознания с другими категориями людей и вещей» [7, с. 29].

Сегодня цивилизованным миром управляют высокообразованные, эрудированные, обладающие развитым мышлением, хорошо ориентирующиеся в управлении электроникой и компьютерными технологиями люди. Современная наука, благодаря ценному вкладу современных ученых, возшла на более высокую ступень развития, даже умственные возможности человека изучаются посредством новой техники и технологии. Сегодня благодаря Интернету можно общаться, заводить знакомства с людьми из разных стран, несмотря на их местонахождение и на расстояния, и это одно из достижений науки и техники.

Философия уделяет серьезное внимание некоторым важным вопросам, в частности вопросам человековедения, видам связи с природой, этике и эстетике. Немецкие философы Макс Шеллер (1874–1928), Гельмут Плеснер (1892–1985), Арнольд Гелен (1904–1976) и Эрих Ротхакер (1888–1965) были едины во мнении, что человек является одной из частиц космоса.

М. Шеллер дает человеку оценку с религиозной позиции. А. Гелен считает человека продуктом природы, а Э. Ротхакер признает человека самоуправленцем [2, с. 139].

Несмотря на это, отдельные исследователи представляют человека через божественное учение и его роль признают религиозным.

Следует отметить, что данный вопрос вызывает большие разногласия между философами, так как его исследование признается не слишком результативным. Основная причина заключается в том, что человек со времени его появления и до сих пор считался движущимся объектом, потому его распознавание не очень достоверно, и толкования исследователей отдельного периода его развития способствовали появлению разночтений в определении этого вопроса.

По мнению М. В. Ломоносова (1711–1765), человек — земное существо, подчиненное закону природы, и свою человеческую сущность показывает

через свою деятельность, движение и противоречие, свое поведение и отношение в обществе. Ученый признает понятие, движение одним из важных качеств человека, подразумевая при этом и множество других его качеств [8, с. 27].

М. В. Ломоносов подчеркивает, что человек должен со всеми живыми существами быть вежливым, относиться к ним благосклонно.

Вывод: тысячи мыслителей и ученых в вопросах человековедения имеют разные взгляды, хотя в современном мире этот вопрос считается одним из важнейших, поскольку во многих частях планеты часто наблюдается неравенство людей, которое имеет тенденцию к усилению. Оно не способствует определению мнений отдельных групп людей, потому что ученые на современном этапе встречаются с трудностями в распознавании природы человека. Это происходит и потому, что определенная часть людей с узкими способностями и неправильным восприятием не способна в полном объеме освоить природу человека и знания о нем.

Философия часто, становясь предметом споров, однозначно предлагает достоверный путь к познанию мира, жизни человека, и по этой причине ценится и признается как наука. Человек, ищущий ответ на вопрос: «В чем суть жизни?» (или, как сказал французский ученый Альбер Камю (1913–1960, обладатель Нобелевской премии 1957 года, «Стоит жизнь того, чтобы жить, или нет, — это единственно серьезный вопрос»), находится в постоянном поиске истинного ответа на него [1, с. 123].

Философия привлекает к себе внимание человечества, выдвигает мысли, аргументы и философские факты (а именно наставление, умозаключение, свободомыслие и стремление к знаниям) в качестве ответов на поставленные вопросы, а также разъясняет и поясняет их при защите имеющихся проблем.

Если посмотреть на историю человековедения, то можно обнаружить, что о его сущности высказывались многие ученые. *Одна группа* ученых соотносит появление человека с Всевышним, то есть создание человека причисляли к его истокам, *другая группа* считала человека частицей Небес, обладающей таким свойством, как разум. *Третья группа*, давая человеку наивысшую оценку, смотрит на окружающий мир с точки зрения человека. *Четвертая группа* при осознании сущности человека считает важным его социальную среду, благодаря которой он стал обладать особыми свойствами и ценными качествами и получил возможность развиваться до совершенства. Мыслители во все времена выдвигали разные идеи о предназначении человека и часто спорили.

В исламских странах большинство исследователей происхождения человека относили к Аллаху, творцу земли и неба. *Отдельные группы* считали, что человек появился благодаря природе.

Таким образом, философия и признание ее наукой в нынешнее время для всех современных наук важны и необходимы, чтобы достичь вершины и

ответить на спорные вопросы, возникающие в современном и быстро развивающемся мире, так как философия, способствуя появлению многочисленных дебатов, выдвигает множество аргументов и фактов в защиту предъявленных идей и добивается поставленных результатов.

The Author of the article gives a scientific substantiation of the inseparable link between philosophy and science. According to the Author, philosophy, being one of the types of moral activity, contributes to the ordering of deep knowledge about the emergence and existence of life and finding answers to numerous questions about the real world around us.

Keywords: philosophy, mind, ability, thoughts, opinion, researcher, world, study of human nature, force, existence.

Список литературы

1. Великие философские течения: мыслители, концепции, даты. — М. : Искусство-XXI век, 2005. — 123 с.
2. *Гилье Н., Скирбекк Г.* История философии / Н. Гилье, Г. Скирбекк. — М. : Владос, 2000. — 139 с.
3. *Гусман Д. С.* Философия как образ жизни / Д. С. Гусман. — М. : Новый Акрополь, 2011. — С. 23.
4. *Карамхудоев Ш.* Философия / Ш. Карамхудоев. — Душанбе, 2013. — 39 с. (на тадж. яз.).
5. *Кант И.* Соч. в 8 т. Т. 8: Статьи. Лекции. Избранные письма. Из рукописного наследия / И. Кант. — М. : Чаро, 1994. — 554 с.
6. *Лейбниц Г.* Опыты теодицеи : соч. в 4 т. Т. 4 / Г. Лейбниц. — М. : Мысль, 1989. — С. 69.
7. *Маркс К., Энгельс Ф.* Немецкая идеология : соч. Т. 3 / К. Маркс, Ф. Энгельс. — 628 с.
8. Русские философы. Антология. — М. : Книжная палата, 1994. — С. 27.
9. *Ризои Довар.* Фальсафа в XX веке. — Тегеран, 1993. — С. 93. (на тадж. яз.).
10. *Саидов Н. С.* Философия / Н. С. Саидов. — Душанбе : Собириён, 2011. — 518 с. (на тадж. яз.).
11. *Семенов А.* Философия. Краткая история / А. Семенов. — СПб., 2013. — 253 с.
12. Философия. — М. : Эксмо, 2015. — 128 с.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

THEORY AND PRACTICE OF TRAINING

Л. Ю. Максимова

**Проблема гражданского воспитания
в педагогическом наследии Г. Кершенштейнера**

L. Yu. Maximova

**The civic education problem in
G. Kerschensteiner's pedagogical heritage**

В статье представлена краткая характеристика идей и взглядов выдающегося немецкого педагога Георга Кершенштейнера (1854–1932), изложенных им в работе «Гражданское воспитание юношества». Автор статьи акцентирует внимание на тех из них, которые не утратили своей актуальности и в наше время, а именно: на идеях необходимости соотнесения целей и задач гражданского воспитания с целями и задачами государства определенной эпохи; важности реалистического подхода к планированию результатов гражданского воспитания; поэтапности формирования гражданских добродетелей (от элементарных до высших) в процессе учебно-трудовой деятельности учащихся; различении внешних и внутренних оснований гражданского воспитания; важности учета социально-экономических и социально-политических условий, в которых протекает процесс гражданского воспитания.

Ключевые слова: государственная жизнь, цели и задачи государства, гражданское обучение, гражданское воспитание, элементарные и высшие гражданские добродетели, альтруизм, солидарность, эгоизм, целенаправленное формирование гражданственности.

Выдающийся немецкий педагог и общественный деятель Георг Кершенштейнер (1854–1932) в предисловии к своей работе «Гражданское воспитание юношества», впервые изданной в 1901 году в Германии, сообщает о том, что поводом для его обращения к теме гражданского воспитания и стимулом для планирования соответствующей воспитательной деятельности послужило его участие в объявленном Эрфуртской королевской академией общепользных наук конкурсе работ на тему «Как наиболее целесообразно воспитывать для гражданского общества нашу

мужскую молодежь после выхода из народной школы¹ и до поступления на военную службу». То обстоятельство, что конкурсная работа педагога, руководящего на тот момент школьной сетью большого города, оказалась лучшей, не помешало ему признать, что задача гражданского воспитания масс является невероятно сложной и «запутанной», поскольку при ее решении значительную роль играют не только соображения воспитательного характера, но и социально-экономические условия, в которых протекает процесс гражданского воспитания [с. VI]. (Здесь и далее приводятся цитаты по следующему изданию: Кершенштейнер Г. Гражданское воспитание юношества. — Трудовая школа. — Характер и его воспитание; под ред. и с предисл. прив.-доц. М. М. Рубинштейна. — М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1915.)

К факторам, создающим «запутанность» в деле воспитания молодежи для гражданского общества, Г. Кершенштейнер относит «непредвиденные уклоны» в «потоке» государственной жизни и множество сил, которые влияют на направление этого «потока» [с. VI]. Вместе с тем из всего многообразия таких сил ученый выделяет две главные силы, обуславливающие оптимальное направление государственной жизни, а именно: «возможно большее понимание всеми дельными членами государства целей, достойных того, чтобы стремиться к ним, и их преданную и самоотверженную волю вести более слабых к этой цели» [с. VI]. Воспитательная работа, по мнению ученого, должна быть основана именно на таком понимании государственной жизни, поскольку «если нам удастся оказать все большее и большее влияние на эти внутренние силы, то, значит, мы по крайней мере сделали то, что было возможно сделать воспитателю» [с. VI].

Помимо сложности понимания самого феномена государственной жизни и связанных с этим трудностей в определении задач гражданского воспитания, Г. Кершенштейнер указывает на необходимость осознания важности такого воспитания для самых широких кругов населения, включая даже самые образованные слои. Недаром ученый обращает внимание на тот факт, что научное и техническое образование само по себе не гарантирует того, что обладающий такими знаниями человек «поставит свое духовное и техническое оружие на службу общим интересам» [с. VII]. В связи с этим замечанием у современного читателя «Гражданского воспитания юношества» невольно напрашивается вывод о том, что в начале XX века рассчитывать на массовое служение общим интересам со стороны образованных людей было крайне сложно даже в такой европейской стране, как Германия, и общественные деятели, одним из которых являлся Г. Кершенштейнер, честно признавали этот факт.

Очевидно, что именно в связи с невозможностью рассчитывать на массовый альтруизм граждан своей страны ученый в рассматриваемом педаго-

¹ Тип школ в Германии того времени (Volksschulen), в которых обучались с 6 до 14 лет дети рабочих и малоземельных крестьян.

гическом труде ставит вопрос о необходимости целенаправленного формирования гражданственности у учащейся молодежи, с сожалением отмечая следующие неудовлетворительные результаты гражданского воспитания в Германии начала XX века, требующие пересмотра отношения к его содержанию, теоретическим основам и организации:

- необходимость дальнейшего развития немецкой школьной системы в направлении «гражданского образования характера»;
- недостаточная глубина понимания педагогами и общественностью требований, предъявляемых к гражданскому воспитанию;
- игнорирование основ воспитания как такового;
- недостаточное уяснение сути понятия гражданского воспитания [с. VII].

Поскольку проблема гражданского воспитания всегда имела особую значимость для общества и государства как высшей формы организации общества, Г. Кершенштейнер при разработке теории гражданского воспитания, призванной помочь педагогам в преодолении вышеперечисленных проблем, не мог не затронуть вопросов, касающихся устройства, целей и задач государства, которые, естественно, должны найти отражение и в научном мировоззрении педагога, и в практической работе по воспитанию полноценных граждан общества, и, наконец, в учебно-трудовой деятельности самих воспитанников. Именно поэтому для улучшения работы в области гражданского воспитания Г. Кершенштейнер посчитал необходимым:

- тщательнее исследовать вопрос о цели и задачах государства;
- определеннее разработать «признаки правильного теоретического гражданского обучения» (во избежание партийности взглядов на него);
- расширить представление о «внутренних основах гражданского воспитания» (чтобы не допустить последствий многих реформ, которые, по мнению ученого, сводятся к тому, что «в голове учеников прибудет только несколько отдельных познаний») [с. VIII].

Итак, гражданское воспитание как вид деятельности, по Г. Кершенштейнеру, включает такие аспекты, как определение целей и задач государства и разработка основ гражданского обучения и воспитания.

Цели и задачи государства Г. Кершенштейнер понимает по аналогии с домом, имуществом которого нужно постоянно управлять; при этом наибольшая сохранность имущества обеспечивается тогда, когда оно регулярно подвергается тщательному осмотру, а все возникающие в нем дефекты или вредные для него влияния своевременно исправляются и устраняются. Эта «простая истина», считает педагог, в полной мере относится к такому «строению», как государство. Однако сложность управления этим «строением» в сравнении с домом состоит в том, что «повреждения этого строения трудно установить достаточно быстро, потому что его сложная структура... затрудняет полный обзор и понимание даже старательному исследователю» [с. 1].

Принимая во внимание сложность процесса управления государством, Г. Кершенштейнер с явной иронией обращается к воззрениям на цели и зада-

чи государства в прошедшем XIX веке, когда господствовал в целом оптимистический взгляд на управление государством и его подданными, поскольку государство рассматривалось как организм, который может исцелить себя сам, «не прибегая к помощи врача и к врачевным средствам, если только этот организм здоров» [с. 1].

Но в каком случае, задается вопросом Г. Кершенштейнер, государство представляет собой здоровый организм? Ответ на этот вопрос, по мнению ученого, дал две с половиной тысячи лет назад Платон: «...только то государство здорово и может процветать, которое неустанно стремится улучшать людей, образующих его» [с. 1]. При этом Платон пытался найти форму идеального государства, наметив в своем диалоге «Государство, или О справедливости» основные черты такого государства и правила для его сохранения. Однако когда Платону, продолжает Г. Кершенштейнер, «пришлось убедиться, что он слишком высоко ценил людей, что многое по его проекту могли бы осуществить только люди, равные богам, он предложил миру второй план, который назвал “Законами”» [с. 2]. Но при этом в обоих трудах, считает немецкий педагог, Платон развивает мысль о том, что гражданское воспитание — одно из «самых важных устоев строения государства» [с. 2].

Эту мысль, далее рассуждает Г. Кершенштейнер, подхватили многие государственные деятели XVIII века, например министр финансов Людовика XIV, развивший воспитательную деятельность «с целью повысить производительную способность страны», Адам Смит, требующий всеобщего народного обучения [с. 2].

Однако обобщая опыт воспитательной деятельности в европейских государствах XVIII века, Г. Кершенштейнер предупреждает об опасности идеализма, полного «всяких надежд и веры в будущее человечества» [с. 2], поскольку уже в XIX веке реальная жизнь не оправдала таких ожиданий по следующим причинам: сам народ, который стал принимать все большее участие в управлении государством, не только не испытывал реальной потребности в этом управлении, но даже в той или иной степени противодействовал образовательным усилиям правительств, причем по причинам, связанным не с человеческой природой, а с интересами трех видов: экономическими, материальными и «интересами заработка». В связи с таким отношением народа к управлению государством, считает педагог, «в правящих кругах наступило охлаждение» [с. 2] (данный вывод представляется нам весьма актуальным, поскольку подобное «охлаждение» наступает и у работников образования XXI века, вынужденных учитывать еще более сложное многообразие индивидуальных интересов, отвлекающих учащихся от необходимости формирования у себя общественно полезных гражданских качеств, — обращение к тексту «Гражданского воспитания юношества» может оказаться весьма полезным в плане преодоления такого «охлаждения»).

Внимание к воспитанию граждан государства, продолжает педагог, снова повысилось во второй половине XIX века, но преобладающей в ин-

теллектуальных кругах была уже не точка зрения экономистов и философов предыдущих эпох, а идея образования как такового. Под образованием при этом понималось наличие большого количества знаний. Это было время появления «популярных книг и обществ для народного образования», когда «учебные планы народных и средних школ были расширены, учебный материал увеличен в некоторых случаях до безграничных размеров, число учебных лет повышено, время ежедневных занятий удлинилось» [с. 2].

Однако идея гражданского воспитания во второй половине XIX века, с сожалением отмечает Г. Кершенштейнер, не стала объектом специального исследования, хотя жизнь настоятельно этого требовала, поскольку стало ясно, что «еще мало воспитанному большому народу подарили все те свободы и права, которые демократический либерализм считал абсолютно необходимыми: всеобщее избирательное право, свободу прессы, свободу браков, ремесленную свободу и т. д.» [с. 3–4]. При этом в обществе возникло ложное, по мнению ученого, ощущение, что «новое образование приведет народ к правильному пользованию этими дарами» [с. 4]. Именно эта вера побудила государство и частных лиц к осуществлению различных воспитательных мероприятий, которые, однако, не «проводились планомерно и с сознательным стремлением к великой и ясной цели» [с. 4].

Многочисленные «воспитательные учреждения для народа», появившиеся в Германии того времени по инициативе государства, общин или частных лиц, ученый поделил на следующие шесть групп:

- 1) учреждения государства, общин или частных союзов чисто школьного характера (всеобщая, ремесленная, торговая и сельскохозяйственная дополнительные школы и специальные школы: технические, ученические, мастерские);
- 2) учреждения нешкольного характера для распространения интеллектуального и художественного образования (рабочие образовательные общества, общества народного образования, народные университеты, общества художественных ремесел и народные библиотеки);
- 3) «частные и общественные предприятия для облагораживания наслаждения жизнью» (устройство для народа больших площадок для игр, вечера народных развлечений, выставки для художественного образования народа);
- 4) «частные начинания для улучшения физического воспитания» (гимнастические общества, «общества народного здоровья», «противоалкогольные союзы»);
- 5) социальные учреждения («убежища для мастеровых учеников», приюты для девушек, спасательные комитеты, санитарные и пожарные дружины);
- 6) «публичные празднества для сохранения и поощрения чувства национальной солидарности» [с. 4–5].

Интересно отметить, что с точки зрения полезности большинства этих учреждений в плане воспитания полноценных граждан общества Г. Кершенштейнер выделяет только старые гимнастические общества, основанные еще в первой половине XIX века с ясно выраженной целью — служить патриотическому воспитанию.

Таким образом, гражданское воспитание ассоциировалось у Г. Кершенштейнера прежде всего с патриотическим, а не преобладавшим в его время либерально-демократическим воспитанием, которому, как он полагал, явно не хватало ориентации на формирование таких общественно полезных гражданских чувств, как альтруизм и солидарность. Вот почему, анализируя недостатки и преимущества образовательных учреждений второй половины XIX века, Г. Кершенштейнер приходит к выводу, что за организацией народных образовательных учреждений стоял «сильно развитой альтруизм отдельных, духовно высоко стоящих членов общества», но почти для всех этих учреждений было характерно «отсутствие организации, сознательно направленной на гражданское воспитание», поскольку в центре их «общепользных стремлений» стояли «два интереса: интеллектуальное (или художественное) образование как таковое и экономическая польза» [с. 7].

Несмотря на то что преобладание этих двух интересов являлось вполне естественным для эпохи экономического подъема второй половины XIX века, ученый отмечает следующий недостаток вышеперечисленных групп «воспитательных учреждений для народа» в плане гражданского воспитания: организаторы этих учреждений свою главную задачу видели в том, чтобы распространять знания и формировать необходимые умения. Но знания и умения, справедливо замечает Г. Кершенштейнер, «можно использовать как альтруистически, так и эгоистически, и они пойдут несомненно во втором направлении», если в школах не «направить мысль масс на общее» и с помощью воспитательных мер не «обуздать эгоистическую волю отдельного лица, усилив чувство солидарности» [с. 7].

К концу XIX века в немецком обществе, полагает ученый, назрела необходимость обновления содержания народного образования (в том числе, как следует далее из текста работы, усиления его гражданской составляющей), поскольку экономический подъем привел к основательному изменению экономических, социальных и политических условий, с подготовкой к выживанию в которых традиционная педагогика, очевидно, уже не справлялась. Речь идет о явлениях, которые, на взгляд современного российского педагога, не могут не показаться удивительно знакомыми и требующими серьезно осмысления:

- быстрое нарастание городов «со всеми их нравственными опасностями»;
- ослабление старых воспитательных факторов (семья, профессиональные и сословные нравы);
- нарастающее богатство с «растущей погоней за наслаждением»;

— изменение характера пользования свободами, завоеванными в предыдущую эпоху представителями более нравственно ориентированных (по крайней мере, судя по названию этих идеологий) «либерального гуманизма и разумной демократии» [с. 9–10].

Г. Кершенштейнер считал, что народная школа не могла полностью подготовить своих воспитанников к будущей жизни в таком основательно изменившемся обществе, поскольку под силу ей было выполнить только две задачи:

- 1) передать «с достаточной глубиной» элементарные знания, которые потребуются для дальнейшего образования и воспитания, а также оказать «в скромной степени» воспитательное влияние;
- 2) дать средства, необходимые для общения людей в современном обществе, и облегчить «отдельному человеку борьбу за существование в хозяйственной жизни» [с. 8].

Причина такой недостаточности воспитательного влияния школы связана, как полагает Г. Кершенштейнер, с таким объективным фактором, как прекращение после окончания школы «всякого систематического воспитания вообще и притом в возрасте, когда нравственный характер существует только в зачатках, а разрушительная сила свободной бесконтрольной жизни может действовать самым роковым образом» [с. 9].

Таким образом, Г. Кершенштейнер указывает на объективно существующие сложности в подготовке учащихся к дальнейшей жизни в государстве с резко изменившимися социально-экономическими условиями, что неизбежно ставит вопрос об определении цели гражданского воспитания и соответствующих воспитательных задач государства в этой области. При этом педагог подчеркивает, что с учетом произошедших изменений «задача воспитания, лежащая на государство, невероятно тяжела, и что ее нельзя разрешить, не прибегая к большой дальновидной воспитательной политике, предполагающей столько же педагогических, сколько и экономических знаний и столько же мужества и энергии, сколько душевной теплоты» [с. 11].

Особая значимость гражданского воспитания в эпоху, современником которой являлся Г. Кершенштейнер, была обусловлена не только основательно изменившимися в сравнении с предыдущим историческим периодом социальными, экономическими и политическими условиями, но и дальнейшим укреплением государства нового типа, а именно конституционного, или, выражаясь современным языком, правового государства, основной чертой которого является «всеобщая гражданственность» [с. 17]. А это значит, что выполнить свои задачи такое государство может только «путем возможно более широкого воспитания всех граждан» [с. 17]. При этом целями такого воспитания, по Г. Кершенштейнеру, должны являться: а) доведение до понимания задач государства и б) доведение до «достижимой степени личной деятельности», или дееспособности, то есть состояния, когда отдельный ин-

дивид может и желает занять «подобающее ему по его способностям и силам место в государственном организме» [с. 18].

Что касается привития понимания задач государства, то здесь речь может идти о теоретическом понимании, например в виде изучения социальной этики или учения о государстве [с. 18].

Что касается воспитания личной дееспособности, то здесь во главу угла необходимо поставить две задачи: «воспитание профессиональной работоспособности» и «способности вести разумную, гигиеническую жизнь» [с. 19–20].

«Воспитание профессиональной работоспособности», по Г. Кершенштейнеру, является «неотъемлемым условием всего гражданского воспитания» [с. 19]. Речь идет о «воспитании любви к труду и работоспособности», в ходе которого «развиваются и те гражданские добродетели, которые мы должны рассматривать как основу всякого более высокого нравственного образования: добросовестность, прилежание, устойчивость, преодоление эгоизма и преданность деятельной жизни» [с. 19]. Из этих базовых, или «элементарных» добродетелей, при условии осознания воспитанниками связанности интересов всех людей, могут вырасти, по мнению Г. Кершенштейнера, «высшие гражданские добродетели», такие как самообладание, справедливость, преданность интересам совокупности [с. 19]. Однако эффективность этой части воспитания будет зависеть от того, «насколько наши воспитательные организации позволят воспитаннику вступить в деятельную связь с окружающей действительностью и осуществить в своей деятельности пробужденные нами симпатические интересы» [с. 19–20]. Эту зависимость Г. Кершенштейнер объясняет тем, что «добродетели возникают только таким путем, что совершаются соответствующие поступки» [с. 20].

Что касается «способности вести разумную, гигиеническую жизнь», то здесь также необходимо позаботиться не только о необходимом понимании, но и о «деятельном проявлении» этого понимания [с. 20].

Помимо целей, Г. Кершенштейнер выделяет также внешние и внутренние основы гражданского воспитания молодежи в конституционном государстве. К внешним основам относятся:

- а) социально-экономические условия («заработные и трудовые отношения, жилищные условия и виды профессий»);
- б) социально-политические условия («взгляды и учреждения, которые помогают или задерживают стремление дееспособного человека вперед»);
- в) существующий уровень образования «масс вообще и в особенности женщины» [с. 28].

Внутренние основы гражданского воспитания носят психологический характер и представлены следующими компонентами:

- а) эгоизм и альтруизм как «два основных влечения души»;
- б) отношение интеллектуального воспитания к волевому;
- в) психологическое значение труда [с. 28].

При этом если взгляды педагогов на значение внутренних основ гражданского воспитания расходятся друг с другом, то в вопросе о влиянии внешних основ существует единогласие: «если эти условия неблагоприятны, то было бы мало пользы с самого начала намечать в воспитании цели с широким значением» [с. 29]. Однако Г. Кершенштейнер призывает не поддаваться влиянию внешних неблагоприятных условий, а тщательно изучать их и «проводить черта за чертой и шаг за шагом... улучшения», а не «реформировать в крупном масштабе все по всем углам и концам в один прием» [с. 29].

Таковы взгляды на основные задачи и принципы гражданского воспитания, которые выдающийся немецкий педагог Г. Кершенштейнер изложил в своей работе «Гражданское воспитание юношества». Эти взгляды не утратили своей актуальности и в наше время, особенно те из них, которые касаются формирования гражданственности в условиях массовой школы и на фоне существенных изменений социальных, экономических и политических условий в нашей стране. В частности, в связи с рыночными реформами, сменой социально-экономического и политического устройства Российского государства, когда от гражданской активности и гражданской грамотности населения зависит судьба этих реформ и социально-политических изменений, очень актуальной представляется поднятая Г. Кершенштейнером проблема уяснения педагогами и самими учащимися устройства, целей и задач государства, которые должны находить отражение как в работе по воспитанию граждан этого государства, так и в учебно-трудовой деятельности самих учащихся. Заслуживает внимания также идея необходимости поэтапного формирования у молодежи в процессе учебно-трудовой деятельности не только элементарных, но и высших гражданских добродетелей, без сформированности которых невозможно представить себе полноценного гражданина. Ну и, наконец, нельзя не отдать должное гению Г. Кершенштейнера, который честно и открыто признавал, что задача воспитания граждан страны является чрезвычайно тяжелой и требует не только педагогических, но и экономических знаний, и не только мужества и дальновидности, но и душевной теплоты.

The article briefly describes the ideas and views of the outstanding German pedagogue Georg Kerschensteiner (1854–1932), which he described in his work *Civic Education of Youth*. The Author of the article focuses on those of them that have not lost their relevance in our time, namely: on the ideas of the need to correlate the goals and tasks of civic education with the goals and objectives of a state of a certain epoch; the importance of a realistic approach to planning the results of civic education; step-by-step formation of civic virtues (from elementary to higher) in the process of students' work and work; discrimination of external and internal bases of civic education; importance of taking into account the social and economic and social and political conditions in which the process of civic education is taking place.

Keywords: state life, purposes and problems of the state, civic training, civic education, elementary and highest civic virtues, altruism, solidarity, egoism, purposeful formation of civic consciousness.

Ж. В. Антипова, М. В. Воробьева

Особенности формирования коммуникативной компетенции у дошкольников с общим недоразвитием речи

Zh. V. Antipova, M. V. Vorobyova

Peculiarities of the communicative competence formation in preschoolers with general speech underdevelopment

В статье описаны особенности речевой коммуникации дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, коммуникативная компетенция дошкольников, язык, речевая деятельность, речевая коммуникация, связная речь.

В последние годы отмечается увеличение числа дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи, у которых наряду с качественными нарушениями всех сторон речезыковой системы выявляются стойкие трудности в осуществлении общения посредством языка со сверстниками и взрослыми, в формировании коммуникативной компетенции, сопровождающиеся незрелостью отдельных психических функций, эмоциональной неустойчивостью [1]. Дети данной категории не могут в достаточной мере передавать собственные мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно использовать определенную систему языковых и речевых норм и выбирать коммуникативное поведение, адекватное ситуации общения. У дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается дефицитарность языковой способности, ограничены представления об окружающем мире. Возникающие трудности в общении обусловлены в том числе и слабой потребностью в нем.

Изучением особенностей речевой коммуникации детей с общим недоразвитием речи занимались Ж. В. Антипова, Г. В. Бабина, Г. А. Волкова, В. К. Воробьева, В. П. Глухов, О. Е. Грибова, Б. М. Гриншпун, Л. Н. Ефименкова, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, О. С. Павлова, Л. Ф. Спирина, Т. В. Туманова, Л. Б. Халилова, Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховская и др.

Коммуникативная компетенция — способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями, задачами, ситуацией общения в рамках определенной сферы деятельности. В основе коммуникативной компетенции лежит комплекс умений, которые позволяют коммуниканту участвовать в речевом общении. Общение объединяет взрослого и ребенка, способствует передаче социального опыта.

Актуальность проблемы определяется практической потребностью коррекционной педагогики и специальной психологии в определении содержания коммуникативно ориентированного обучения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, разработке в соответствии с их уровнем речевого развития приемов и методов коррекционного воздействия.

Социальная значимость проблемы определяется тем, что от сформированности коммуникативной компетенции зависит развитие личности ребенка.

С целью изучения специфики коммуникативной компетенции и навыков связного речевого высказывания дошкольников с общим недоразвитием речи в различных ситуациях общения в сравнении с детьми с нормальным развитием нами был организован и проведен сравнительный эксперимент. Экспериментальное исследование проводилось в период с 2015 по 2017 год на базе ГБОУ города Москвы «Школа № 1101». На различных этапах экспериментальной проверки исследованием было охвачено 30 дошкольников шестого года жизни, включая основную экспериментальную группу (с общим недоразвитием речи, III уровень), сравнительную и контрольную группы.

Выбор возрастной категории испытуемых определялся положением возрастной и педагогической психологии о том, что старший дошкольный возраст является сенситивным периодом в усвоении социальных представлений благодаря значительному развитию речи и овладению в связи с этим более совершенным способом общения с окружающими, а также формированию у ребенка познавательного отношения к социальной действительности, развитию эмоционально-волевой сферы, произвольности, эмпатии, внутреннего плана действий, личностной рефлексии.

Для всех детей русский язык являлся родным и единственным используемым в целях коммуникации.

Результаты логопедического обследования речи детей экспериментальной группы позволили квалифицировать речевое нарушение как общее недоразвитие речи (III уровень). Это логопедическое заключение зафиксировано в медико-психолого-педагогической документации и подтверждено нашими динамическими наблюдениями.

У дошкольников отмечено наличие развернутой фразовой речи, отсутствие грубых лексико-грамматических нарушений. Имели место отдельные пробелы в развитии лексики, грамматики и связной речи. Выявлены аграмматизмы в предложно-падежных конструкциях существительных, падежных окончаниях существительных множественного числа, изменении глаголов прошедшего времени в среднем роде. Актуализация слов, особенно глаголов и прилагательных, вызывала большие затруднения. В связной речи использовались однотипные конструкции. Дошкольники с общим недоразвитием речи, участвующие в экспериментальном изучении, были квалифицированы как дети с нормальным интеллектуальным развитием, с сохранным зрением и слухом.

Сформированность коммуникативной компетенции проявляется в различных сферах общения, поэтому ее степень определяется уровнем владения навыками и умениями в основных видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение). Речевые отклонения накладывают отпечаток на познавательную сферу, коммуникативную функцию, эмоционально-волевые процессы.

Дошкольники с общим недоразвитием речи сталкиваются с некоторыми сложностями в процессе овладения представлениями о сверстнике и выделе-

нии его в качестве объекта взаимодействия. В ходе экспериментального изучения дети, согласившись участвовать в совместной деятельности со сверстником, как правило, отделялись от него, действовали «рядом, но не вместе». Дети молча показывали друг другу игрушки или обменивались ими, иногда игнорировали обращения партнера, не откликались, когда их называли по имени.

Для проведения анализа взаимодействия партнеров в ходе наблюдения за детьми особо вычленились средства (визуальные, предметно-действенные, экспрессивно-мимические, речевые) их взаимодействия. Определялась эффективность использования детьми различных средств общения, то есть мера их воздействия на партнера.

Исследование проводилось по модифицированным методикам М. И. Лисиной [3] и В. П. Глухова [2] и включало в себя несколько серий заданий. При их отборе предусматривалось наличие коммуникативной задачи для испытуемого, обеспечение естественных для диалогической речи условий, соответствие заданий возрастным особенностям и интересам старших дошкольников.

Первая серия заданий была направлена на комплексное исследование *связного речевого высказывания* у детей дошкольного возраста и была основана на методике В. П. Глухова.

Задание 1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам (картинки-действия).

Задание 2. Пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа).

Задание 3. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Задание 4. Составление рассказа-описания.

Вторая серия заданий была направлена на изучение *общения ребенка со взрослым* (основана на методике М. И. Лисиной «Выявление уровня развития коммуникативной деятельности у детей»; ситуативно-деловая — совместная игра с игрушками, внеситуативно-познавательная — чтение книг познавательного содержания, внеситуативно-личностная — беседа на личностные темы) и *определение ведущей формы общения* ребенка со взрослыми. Особое внимание уделялось тематике и содержанию речевых высказываний.

Третья серия заданий была направлена на изучение *общения ребенка со сверстниками*.

1. Изучение *свободного общения детей между собой*.

2. Изучение *коммуникативных умений детей* и эффективности их совместной деятельности (интерпретация методики Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной [4]).

В качестве основных параметров оценки готовой коммуникативной продукции испытуемых использовались следующие показатели:

- степень речевой активности партнеров;
- характер обмена высказываниями-репликами, учет их содержательной и конструктивной связи (как правило, она нарушается: ответ не всегда соответствует вопросу, а порой и вовсе не соответствует);
- специфика использования паралингвистических средств.

Полученные результаты были проанализированы нами количественно и качественно. Констатирующий эксперимент показал общие и отличительные особенности коммуникативной компетенции старших дошкольников с общим недоразвитием речи и с нормальным речевым развитием и позволил сделать следующие выводы.

1. Недостаточная сформированность коммуникативной компетенции обусловлена несформированностью основных коммуникативных средств: связного речевого высказывания, являющегося высшим вербальным уровнем коммуникации, и собственно общения. Ограниченные возможности речевой коммуникации нередко сопровождаются снижением мотивационно-потребностной сферы общения, трудностями реализации речевых средств.

2. Дошкольники с общим недоразвитием речи имеют ряд специфических особенностей формирования связной речи:

- выполнение заданий по составлению отдельных фраз-высказываний, пересказов коротких описательных рассказов и составление рассказов-описаний по наглядной опоре сводилось к простому перечислению изображенных объектов, без отражения в сообщении основных свойств предметов и выполняемых действий;
- для актуализации глагольного словаря в большинстве случаев приходилось задавать дополнительный вопрос, ответ на который в ряде случаев был однословным;
- использовались короткие нераспространенные предложения;
- нарушена лексико-грамматическая и логико-смысловая организация высказываний;
- высказывания носили ситуативный характер, были недостаточно информативны.

3. Отмечалось недоразвитие всех аспектов деятельности общения. Изучение характера общения детей со взрослыми обнаружило преобладание его ситуативно-деловой формы, что характерно для нормально развивающихся детей 2–4-летнего возраста. Предпочитаемым видом коммуникации, как показали результаты экспериментальной проверки, являлось общение, выступающее на фоне совместной игровой деятельности.

Изучение процесса общения дошкольников экспериментальной группы с педагогами показало, что у многих из них сформировалась отрицательная или безразличная установка на педагогические воздействия, неадекватность отклика даже на положительные эмоции педагога. У большинства детей отсутствовало представление об уважительной дистанции между ребенком и взрослым в процессе коммуникации; многие из них часто бывали резки и назойливы.

4. Тяжелые речевые нарушения, проявляющиеся в общем недоразвитии речи, приводят к стойким нарушениям процесса общения между детьми, затрудняя их межличностные взаимодействия и создавая серьезные проблемы на пути развития и обучения детей.

Экспериментальное изучение общения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи выявило, что оно значительно отличается от процесса общения их нормально развивающихся сверстников как по уровню своего развития, так и по основным качественным показателям.

Результаты диагностики показали необходимость организации комплексной логопедической работы по формированию коммуникативной компетенции у детей с общим недоразвитием речи.

The article describes the features of speech communication of preschool children with general speech underdevelopment.

Keywords: general underdevelopment of speech, communicative competence of preschoolers, language, speech activity, speech communication, coherent speech.

Список литературы

1. *Антипова Ж. В.* Развитие речи учащихся начальных классов, испытывающих трудности в обучении: учеб.-метод. пособие / Ж. В. Антипова, Е. В. Крылова, Н. В. Горина. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ун-та ; Воронеж : МОДЭК, 2014.

2. *Глухов В. П.* Методика формирования навыков связанных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие для студентов пед. и гуманитар. вузов и практикующих логопедов / В. П. Глухов. — М. : В. Секачев, 2014.

3. *Лисина М. И.* Общение и речь : Развитие речи у детей в общении со взрослыми / под ред. М. И. Лисиной. — М. : Педагогика, 1985.

4. *Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А.* Практикум по детской психологии : пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / под ред. Г. А. Урунтаевой. — М. : Просвещение ; Владос, 1995.

Л. Ю. Максимова, И. В. Рябова

Об актуальности концепции социализации-индивидуализации Д. И. Фельдштейна в гражданском воспитании

L. Yu. Maximova, I. V. Ryabova

On the relevance of D. I. Feldstein's concept of socialization-individualization in the civic education

В статье представлены основные положения концепции социализации-индивидуализации Д. И. Фельдштейна, представляющей большую ценность в плане понимания содержания, сложности и взаимосвязанности компонентов этого двуединого процесса. В частности, сложность этого процесса нашла отражение в положении о том, что в процессе социального созревания индивид проходит несколько этапов развития: саморазличение, самовосприятие, самоутверждение, самоопределение, социально ответственное поведение и самореализация. Взаимосвязанность социализации и индивидуализации нашла отражение в положении о том, что индивид может достигнуть высокого уровня самоопределения и рассчитывать на принятие его среди других только в том случае, когда он «социально значим и индивидуально выражен». Заслуживает внимания и положение о том, что главным критерием социализированности личности как желаемого результата

социализации-индивидуализации является не степень ее приспособленчества и конформизма, а степень ее независимости, уверенности, самостоятельности, раскрепощенности, инициативности, незакомплексованности. В заключение автор статьи обращает внимание на необходимость применения концепции социализации-индивидуализации в педагогике, в частности в теории гражданского воспитания.

Ключевые слова: социализация, индивидуализация, социальное взросление, социальное созревание, ребенок как субъект социализации, социальная позиция, самосознание, самоопределение.

В психологии и педагогике достаточно широко исследуется феномен социализации-индивидуализации как двуединого процесса, от обеспечения целостности которого существенно зависят такие важнейшие результаты индивидуального и социального развития члена гражданского общества и конкретного государства, как обретение активной жизненной и гражданской позиции, а также индивидуально значимых и общественно полезных качеств. Одним из видных исследователей теоретических основ социализации-индивидуализации в российской педагогике, безусловно, является Д. И. Фельдштейн, высказавший в своей монографии «Мир Детства в современном мире» немало ценных и научно перспективных идей и замечаний по поводу содержания и механизмов этого двуединого процесса. Ниже приводится обзор этих идей и делается вывод о необходимости их применения при решении широкого круга образовательных, воспитательных и развивающих задач.

Социализация-индивидуализация рассматривается Д. И. Фельдштейном как необходимая часть социогенеза — процесса взросления и вхождения ребенка во взрослый мир, в ходе которого ребенок приобретает свойства и качества зрелого человека путем присвоения «социальных норм, принципов жизнедеятельности». Особенность этого процесса состоит в том, что он представляет собой «единство и одновременно постоянно воспроизводимое противоречие двух сторон: социализации и индивидуализации» [2, с. 72]. Под социализацией ученый понимает «присвоение ребенком норм человеческого общежития», а под индивидуализацией — «постоянное открытие, утверждение... и формирование себя как субъекта» [2, с. 72].

Внутри двуединого процесса социализации-индивидуализации, как справедливо отмечает ученый, ребенок вынужден преодолевать различные барьеры, обусловленные степенью развития психических, психофизиологических и потребностно-мотивационных компонентов его личности. При этом возможности освоения социального опыта будут зависеть от того, насколько постоянным является процесс социального созревания в жизни ребенка, насколько расширяется степень его свободы в освоении социального опыта и насколько углубляется и усложняется интеллектуальная составляющая его субъектной активности при взаимодействии с социальным миром [2, с. 72].

Проблемы социализации и индивидуализации рассматривались исследователями, стоявшими у истоков теории социального развития. Д. И. Фельдштейн обобщает сделанные ими выводы следующим образом. Г. Тард, Т. Парсонс, Т. Шибутани, Э. Эриксон и др. считали, что социализация представляет

собой «аккумуляцию индивидуальности социальными ролями, нормами и ценностями общества, к которому он принадлежит», следующим образом: путем подражания (Г. Тард), путем усвоения общих ценностей в процессе общения со значимыми другими (Т. Парсонс), посредством вхождения в социальную среду и приспособления к ней (Б. Д. Парыгин) [2, с. 72].

Однако Д. И. Фельдштейн полагает, что такое понимание процесса социализации является неоправданно узким, поскольку при таком понимании социализация, во-первых, не рассматривается как сложно-структурированный процесс, предполагающий деятельностную сущность самого субъекта социализации, достигшего определенного уровня и степени индивидуализации, и, во-вторых, представляется как сумма не связанных друг с другом явлений присвоения норм и ценностей общества.

Д. И. Фельдштейн предлагает рассматривать социализацию как непрерывный процесс, в котором ребенок выступает «субъектом деятельности присвоения», «не просто реализующим сегодня присвоенное, а воспроизводящим его в будущем, в другом пространстве, высказывая при этом свое отношение, что и обеспечивает многоступенчатость процесса “индивидуального превращения” индивидуальностью социальную в свою индивидуальную» [2, с. 73]. То есть ребенок как субъект социализации одновременно является носителем индивидуальности и социальности, которые соотносятся друг с другом следующим образом: «индивидуальное» уже включает в себя общественную сущность индивида и характеризует его как носителя «социального», уровень которого определяется тем, насколько оно реализовано в индивидуальности данного субъекта [2, с. 73].

При этом Д. И. Фельдштейн подчеркивает, что под социальным развитием следует иметь в виду тенденцию и оптимальный вариант, которые выражают закономерности социализации-индивидуализации, отвлекаясь от особенностей индивида и средовых характеристик. Исходя из этого ученый предлагает следующее определение социального развития в детстве: «постоянно воспроизводимый результат социализации-индивидуализации, который характеризуется не только уровнем освоения растущим человеком всеобщего социального во всей сложности и широте его определения (включающего нормы конкретно-исторического общества и через них нормы человеческих связей, отношений, весь мир культуры, духовного производства), но и степенью социальной самости индивида» [2, с. 73].

По сути, замечает Д. И. Фельдштейн, все личностное становление ребенка «заключается в реализации в нем... индивидуального освоения социального и индивидуального отторжения и воспроизводства социального», о присвоении которого можно судить по уровню самосознания и самоопределения» [2, с. 73–74].

Помимо личностного становления, далее рассуждает ученый, в процессе социализации-индивидуализации происходит социальное взросление и повышается степень социальной зрелости индивида. При этом осу-

ществляется не только «осознание, освоение (присвоение) и реализация... социальных норм, принципов, отношений», но и «присвоение и реализация новой “самости” (нового уровня самосознания, самоопределения), что позволяет индивиду не только воспроизводить в своей деятельности присвоенное социальное», но и обеспечивает возможности для формирования «новой социальной позиции» и «осуществления себя как действенного субъекта» [2, с. 74].

Д. И. Фельдштейн критически замечает, что в исследованиях социализации сложился следующий перекосяк: социально-психологические факторы социализации (то есть ее социокультурный аспект, включая историческую, культурную и этническую специфику) изучены достаточно широко, индивидуально-личностные особенности социализации и социального как развивающейся структуры исследованы недостаточно. В этом отношении наибольший интерес, по мнению ученого, представляют работы Э. Эриксона и Л. Кольберга. Ниже приводится близкий к тексту пересказ основных идей этих двух исследователей в изложении Д. И. Фельдштейна.

Э. Эриксон пытался рассматривать процесс социализации в социально-историко-культурном контексте с учетом не только объективных (изменение социального статуса, освоение новых социальных ролей), но и субъективных показателей, включая такой показатель, как идентичность, которую исследователь определял как «субъективное чувство, а также объективно наблюдаемое качество личной самоидентичности и непрерывности (постоянства), соединенное с определенной верой в тождественность и непрерывность (постоянство) некоторой картины мира, разделяемой с другими людьми» [2, с. 75].

Идентичность рассматривалась Э. Эриксоном как:

- 1) Я-идентичность, состоящая из двух компонентов: **органического** (данность физического внешнего облика и задатков) и **социального** (общечеловеческого, группового и индивидуального), когда индивид считает себя частью различных сообществ людей, разделяя их ценности и представления о мире. При этом общечеловеческий уровень идентичности предполагает осознание себя как представителя человечества, а также понимание глобальных проблем человечества, ответственность перед будущими поколениями. Групповой уровень идентичности означает осознание своей принадлежности к различным группам (половым, возрастным, расовым, религиозным и т. д.). Индивидуальный уровень идентичности — это осознание собственной неповторимости, стремление к развитию своих способностей, понимание своего жизненного пути как неповторимого;
- 2) психосоциальная идентичность, дающая индивиду ощущение значимости своего бытия с точки зрения общества [2, с. 75].

Кроме того, Э. Эриксон выделяет в каждом аспекте идентичности два полюса: положительный (то, каким человек должен быть с точки зрения своего социального окружения) и отрицательный (то, каким человек не должен быть). При этом идентичность формируется в противоборстве этих полюсов,

которые «по-разному акцентируются в зависимости от условий развития общества» [2, с. 75].

Большой интерес для понимания процесса социализации представляют также работы Л. Кольберга, который еще в 60-е годы изучал моральное развитие детей в стабильные периоды развития общества. По мнению этого исследователя, дети до 7 лет в основном находятся на «доконвенциональном уровне морального развития», так как их поведение, как правило, определяется стремлением избежать наказания и (или) получить поощрение. Это означает, что у них «доминирует незрелый индивидуально-личностный уровень идентичности» [2, с. 76]. На возрастном этапе от 13 лет до окончания школы у большей части детей, по данным Л. Кольберга, преобладает групповой уровень идентичности, когда совершаемые поступки оцениваются с учетом мнения референтной группы ребенка. В стабильные периоды развития общества этот уровень идентичности является доминирующим. И только 10 % детей старше 16 лет достигают «постконвенционального уровня морального развития, при котором индивидуально-личностный и общечеловеческий уровни идентичности одинаково выражены» [2, с. 76].

В условиях социального кризиса процесс социализации протекает иначе и характеризуется «нарушением “идеологической цельности”», по Э. Эриксону, и «расшатыванием его прежней системы ценностей», по Э. Дюркгейму. Э. Эриксон считает, что во время кризиса существенно меняется положение трех возрастных групп: «1) дети до подросткового возраста включительно; 2) юношество и молодые люди; 3) люди среднего и пожилого возрастов» [2, с. 76].

Анализируя работы Э. Эриксона и Л. Кольберга, Д. И. Фельдштейн обращает внимание на два существенных момента: 1) степень социализации определяется по отношению к общечеловеческим достижениям; 2) этапные характеристики социализации связаны с соответствующими возрастными ступенями. Второй вывод представлял для Д. И. Фельдштейна особый интерес в связи с разрабатываемой им концепцией «поуровневого социального развития личности» [2, с. 77].

В то же время, как считает Д. И. Фельдштейн, в работах Э. Эриксона отсутствует анализ конкретных условий и механизмов, обеспечивающих соединение двух процессов: развития индивида и развития общества. В частности, 1) «[и]з его теории выпадает то важнейшее звено, которое в отечественной психологии вслед за Л. С. Выготским обозначается как “социальная ситуация развития”»; 2) при определении социализации акцент делается на ее «пассивной сущности», то есть адаптации, присвоении социальных норм, ценностей, образцов и т. д. При этом социализация не мыслится как процесс, а индивидуализация — как личное отношение к присвоенному в процессе социализации и как реализация присвоенного не только во внешнем мире, но и в себе, что является необходимой составляющей процесса социального созревания [2, с. 77].

То есть социализация, как справедливо полагает Д. И. Фельдштейн, представляет собой «поступательный, многоплановый и сложно ранжированный

процесс» и не сводится только к социально заданному и необходимому, без учета будущих перспектив. «Ибо если ребенок будет только присваивать и одновременно не реализовывать это в себе и для других за пределами приспособления, повторения, наступит конец развития, в том числе и развития человеческого общества. То есть в понимание социализации важно закладывать преобразовательное-действенное начало, которое предполагает соответствующую индивидуализацию» [2, с. 77–78].

Отсюда следует важный вывод Д. И. Фельдштейна о том, что «главным критерием социализированности личности выступает не степень ее приспособленчества, конформизма, а степень ее независимости, уверенности, самостоятельности, раскрепощенности, инициативности, незакомплексованности, проявляющихся в реализации социального в индивидуальном, что и обеспечивает реальное социокультурное воспроизводство человека и общества» [2, с. 78].

В связи с этим социализацию, по мысли ученого, следует рассматривать как сложный динамичный процесс, представляющий собой движение двух противоречивых, но взаимосвязанных сторон — социализации и индивидуализации. В этом двуедином процессе недостаточно просто осознавать, осваивать и даже реализовывать социально значимые нормы, ценности и образцы. Необходимо также двигаться в сторону повышения степени своей социальной зрелости и занятия новой социальной позиции [2, с. 78].

Наиболее глубоко процесс социализации-индивидуализации объясняется, по мнению Д. И. Фельдштейна, в рамках теории интериоризации, которая разрабатывалась в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др. Л. С. Выготский под интериоризацией понимал овладение социальными отношениями, которые переносятся «внутри» и превращаются в функции личности. При этом интериоризация предполагает не только присвоение, но и реализацию того, что осознано, освоено и присвоено, поскольку в результате интериоризации формируются соответствующие установки и развивается действенное начало, которое обеспечивает возможность реализации и творения нового [2, с. 79].

По мнению Д. И. Фельдштейна, перед современными педагогами и психологами стоит серьезная задача изучения самого процесса освоения социального опыта растущим человеком, включая механизмы реализации того, что освоено и приобретено, а также зависимость этого процесса от степени социального созревания. В частности, важно найти способы обнаружения в процессе реализации освоенных социальных норм, ценностей и образцов нового уровня социального развития индивида, а также определить «возможности нового пространства освоения ребенком социального с позиций этого нового уровня» [2, с. 79].

То есть важнейшей задачей является нахождение средств, позволяющих «замерить процессуальные характеристики социальной зрелости индивида» [2, с. 79], чтобы понять, как в психике ребенка происходит развитие социального, которое имеет свое течение, свой характер и стадии. При этом следует принимать во внимание тот факт, что разным возрастным этапам «своиственны различия в уровне и степени развития самопознания, самореализа-

ции, творческой активности, социальной зрелости, разные процессуальные характеристики социализации» [2, с. 80].

Д. И. Фельдштейн справедливо полагает, что недостатком современных исследований, посвященных социальному развитию, является то, что они фиксируют лишь результаты этого развития, такие как возрастные изменения и психические новообразования. При этом содержание, структура и закономерности процесса развития, то есть индивидуального присвоения и реализации социального, на разных этапах детства не анализируются. Между тем это необходимо для успешного построения воспитательного процесса, в рамках которого ставится задача «максимально раскрыть способности и возможности растущего человека, активизировать его индивидуальность» [2, с. 80].

Как правило, продолжает ученый, при разработке приемов воспитательной работы по развитию такой индивидуальности учитываются только психофизиологические и личностные характеристики детей, например их одаренность. Однако организаторам системы воспитания необходимо понимать, что «любая индивидуальность раскрывается не для себя и не в себе (что приводит к эгоизму), а в оценке себя среди других, другими, как значимого для других, когда его самооценка становится ценностью и для других, то есть в степени социального развития ребенка, его способности, возможности, готовности понять свою индивидуальность» [2, с. 80–81]. Необходимо также иметь в виду, что индивидуальность ребенка формируется, раскрывается и реализуется только в процессе «развития, реальным содержанием которого являются социализация-индивидуализация» [2, с. 81].

Д. И. Фельдштейн подчеркивает, что в процессе социального развития индивидуализация и социализация необходимо предполагают друг друга и что индивид может достигнуть высокого уровня самоопределения и рассчитывать на принятие его среди других только в том случае, когда он «социально значим и индивидуально выражен» [2, с. 81].

В содержательном плане индивидуализация предполагает накопление индивидом определенного общекультурного потенциала и приобретение возможностей его реализации, то есть «внесения творческого элемента в социальное». Осуществить это индивид может только в том случае, если он является «индивидуально значимым носителем социального (чем больше он индивидуально развит, тем более он социально значим), что подразумевает активную социализацию» [2, с. 81]. Однако активная социализация проявляется в приобретении определенного уровня «самости-самосознания, самоопределения как необходимого момента рождения индивидуальности. Чем больше развито самосознание и самоопределение индивида, тем более он индивидуален и одновременно социально самоопределен, а потому и социально определен» [2, с. 81]. Это происходит благодаря тому, что в процессе индивидуализации происходит осмысление индивидом и своей социальной сущности, и своего «Я». А поскольку осмысление себя возможно только по отношению к социальному и другим «социальным единицам», то это осмыс-

ление приводит к личностному самоопределению, которое представляет собой «утверждение в индивидуальном социального» и выражается в позиции «Я по отношению к обществу» [2, с. 82].

Таким образом, индивидуальность как неповторимое своеобразие отдельной личности рождается только в ситуации социального самоопределения, а социальное самоопределение немислимо без развитого самосознания и самоопределения. Иными словами, считает Д. И. Фельдштейн, «индивидуализация есть неизбежный результат (оборотная сторона) процесса социализации, и, обратно, развитие индивидуализации возможно лишь “через” социализацию, лишь на ее основе, только социализация дает “материал”, из которого могут строиться индивидуальные “формы поведения”» [2, с. 82].

Обосновав тесную связь между процессами социализации и индивидуализации, Д. И. Фельдштейн предлагает рассматривать социализацию в широком понимании, то есть как «сложный процесс социализации-индивидуализации, объективно задаваемый социальной действительностью и социальными задачами, требованиями общества», который «выступает одновременно и как процесс имманентного саморазвития психики и личности ребенка». При этом результатом социализации-индивидуализации является «степень социальной зрелости растущего человека, то есть накопления им в себе социального как человеческого свойства» [2, с. 82].

Действительно, эталон личности, утверждает ученый, всегда задается обществом. Следовательно, процесс развития личности направлен на «освоение социального мира, его предметов и отношений, исторически выработанных форм и способов обращения с природой и норм человеческих взаимоотношений» [2, с. 82]. Однако здесь важно иметь в виду, что «ребенок самореализуется, становясь субъектом, носителем социально-человеческой деятельности только в результате ее осуществления» [2, с. 82]. Эта деятельность совершается вначале с помощью взрослых, а затем и самостоятельно. При этом растущий человек проходит следующие этапы развития как раскрытия своих внутренних возможностей: саморазличение, самовосприятие, самоутверждение, самоопределение, социально ответственное поведение и самореализация [2, с. 82].

Что касается деятельности «как способа реализации социального бытия и человеческого отношения к действительности», а значит, и способа осуществления процесса социализации-индивидуализации, то здесь, как считает Д. И. Фельдштейн, «остается еще много не решенного. Не очень четко проработаны соотношения деятельности и сознания. Не всегда разводятся функциональная и генетическая характеристики деятельности в их взаимосвязи и дифференциации, соотношение предметно-практической деятельности и деятельности по усвоению норм человеческих взаимоотношений. Много споров вызывает вопрос о механизмах перехода внешней деятельности внутрь и еще больше — о реализации внутренне сформированной деятельности субъекта во внешней. Не ясны измерительные характеристики дея-

тельности и т. д.» [2, с. 94]. Естественно, включает ученый, «решение этих и других проблем, в которые втянут большой круг ученых, требует многих теоретических и эмпирических исследований» [2, с. 94].

Таким образом, Д. И. Фельдштейн в своей монографии «Мир Детства в современном мире» изложил теоретические основы двуединого процесса социализации-индивидуализации, которые полностью соответствуют природе социального развития и отражают неразрывность социализации и индивидуализации как его необходимых компонентов. На наш взгляд, концепция социализации-индивидуализации, разработанная Д. И. Фельдштейном, должна найти широкое применение в педагогике, в частности в теории и практике гражданского воспитания, по следующим причинам.

Поскольку большинство поставленных перед системой образования обучающихся, воспитательных и развивающих задач так или иначе связаны с необходимостью формирования у растущего индивида как личностной, так и социальной зрелости, становится очевидной необходимость восполнения имеющихся у многих педагогов пробелов в теоретических знаниях о механизмах, обеспечивающих формирование единой социально-личностной зрелости индивида. В этом смысле концепция социализации-индивидуализации Д. И. Фельдштейна могла бы стать серьезным теоретическим подспорьем для понимания этих механизмов, а значит, и понимания содержания, условий, основ разработки критериев оценки формирования социально-личностной зрелости индивида в условиях массового общего образования.

В частности, эта концепция могла бы помочь в дальнейшей разработке теории гражданского воспитания, в которой сложился явный перекося в сторону пассивного усвоения гражданских ценностей преимущественно в процессе социализации. Беглый сравнительный анализ нескольких публикаций по гражданскому воспитанию показывает, что слово «социализация» и связанные с ним выражения количественно явно преобладают над словом «индивидуализация» и связанными с ним сочетаниями. По крайней мере, такие выражения, как «гражданская/политическая/правовая индивидуализация», не встречаются вообще, в отличие от тех же выражений со словом «социализация».

То есть в теории гражданского воспитания имеет место недооценка важности процесса индивидуализации, в рамках которого происходит не только усвоение и принятие, но и, к сожалению, отторжение гражданских ценностей в силу их недостаточного понимания или в силу недостаточного «включения» таких характерных для нормального личностного развития внутренних процессов, как саморазличение, самовосприятие, самоутверждение и самоопределение, без которых не может нормально протекать и процесс социализации. Данный недостаток личностного развития растущих индивидов, безусловно, подлежит педагогической коррекции, которая должна включать в себя специальные меры психолого-педагогического воздействия, направленные на стимулирование вышеперечисленных внутренних процессов.

Кроме того, в теории гражданского воспитания наблюдается переко́с в сторону формирования общественно, а не индивидуально активной личности. Именно о формировании такой личности идет речь в работе Т. М. Толкачевой «Гражданское воспитание в начальной школе: методические указания», в которой автор предлагает использовать такой методический прием, как «создание опыта социального группового и индивидуального поведения — как опыта совместного анализа, решения групповых и социальных проблем, совместного социального действия» (цит. по: [1, с. 94]). Однако незапланированным результатом формирования общественно активной личности, даже имеющей опыт решения групповых и социальных проблем в учебной группе, может стать такое нежелательное с точки зрения индивидуального гражданского развития явление, как конформизм, не являющийся, по Д. И. Фельдштейну, главным критерием даже не гражданственности, а социализированности личности.

Гражданская социализированность как важный компонент социализированности личности предполагает превращение надындивидуальных гражданских ценностей (права, свободы и обязанности личности, духовность, демократия, плюрализм, правопорядок, уважение к закону и личности и др.) в субъективные цели и мотивы не только общественно-, но и личностно-полезных действий и поступков. Педагогам, на наш взгляд, необходимо учитывать, что конформистское поведение в гражданской сфере опасно как для отдельного гражданина, так и для гражданского общества, поскольку это поведение характеризуется тем, что субъект принимает гражданские ценности (например, следует правовым нормам) не потому, что они являются истинными целями и мотивами его поведения, а потому, что он стремится приспособиться к окружающим и получить их одобрение, даже если это приспособление сопряжено с разрушением индивидуальности, отказом от использования или защиты принадлежащих индивиду прав и свобод, утратой способности к самовоспитанию и содействию общественному развитию, самоограничением в самопознании, духовном саморазвитии и самосовершенствовании на благо всего общества.

Профилактика конформизма при формировании общественно активной личности немыслима без учета педагогом закономерностей процесса индивидуализации, связанных с усвоением и принятием растущим индивидом гражданских ценностей, прививаемых посредством создания опыта социального поведения в группе. В частности, важно учитывать, что конформизм по вполне объективным причинам начинает формироваться в детстве, когда ребенок зависит от родителей и воспитателей, а в подростковом и юношеском возрасте, когда появляется страх отличаться от большинства сверстников, конформизм становится в какой-то мере практической необходимостью. В связи с этим представляется полезным проведение регулярных групповых бесед, направленных на повышение уровня осведомленности о конформизме как социально-психологическом явлении, стимулирование личностной рефлексии о собственной склонности к конформизму и обучение приемам про-

тивостояния его возможным негативным последствиям в будущем: внешнему давлению, манипуляциям, внушению, потере уверенности в себе и т. д.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что концепция социализации-индивидуализации Д. И. Фельдштейна имеет большой потенциал применения в педагогике вообще и гражданском воспитании в частности. Эта концепция могла бы помочь педагогам и воспитателям не допускать перекосов ни в сторону социализации, ни в сторону индивидуализации при решении поставленных перед системой образования задач обучения, воспитания и развития граждан Российского государства.

The article presents the main provisions of D. I. Feldstein's socialization-individualization concept, which is of great value in terms of understanding the content, complexity and interconnectedness of the components of this two-unit process. In particular, the complexity of this process is reflected in the provision that in the process of social maturation an individual passes through several stages of development: self-distinction, self-perception, self-affirmation, self-determination, socially responsible behavior and self-realization. The interconnectedness of socialization and individualization was reflected in the provision that an individual can attain a high level of self-determination and rely on his acceptance among others only when he is *socially significant and individually expressed*. Attention is also drawn to the position that the main criterion of the socialization of the individual as a desired result of socialization-individualization is not the degree of its adaptation and conformism, but the degree of its independence, confidence, independence, emancipation, initiative, uncomplexity. In conclusion, the Author of the article draws attention to the need to apply the concept of socialization-individualization in pedagogy, in particular in the theory of civic education.

Keywords: socialization, individualization, social growing, social maturing, child as subject of socialization, social position, consciousness, self-determination.

Список литературы

1. Куровский В. Н., Кириллова И. О., Копытов А. Д. Совместные акции и проекты как средство формирования опыта гражданских действий младших школьников в классе инклюзивного обучения / В. Н. Куровский, И. О. Кириллова, А. Д. Копытов // Вестник ТГПУ. — 2016. — № 9 (174). — С. 93–97.
2. Фельдштейн Д. И. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования) / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ун-та ; Воронеж : МОДЭК, 2013. — 336 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY AND LABOR PSYCHOLOGY

Н. В. Бордовская, Ц. Фань

**Личностные предикторы исследовательского потенциала
китайских студентов-первокурсников, обучающихся
в российских вузах**

N. V. Bordovskaya, Q. Fan

**Personal predictors of the research potential of
Chinese first-year students studying at
Russian universities**

В статье представлены методы и результаты изучения исследовательского потенциала, адаптации и личностных особенностей китайских студентов-первокурсников. Раскрыты особенности проявления этих характеристик у 100 китайских студентов-первокурсников, обучающихся в СПбГУ (49 мужчин, 51 женщина). Установлено, что эмоциональная стабильность способствует актуализации исследовательского потенциала китайских студентов, интерес к исследовательской деятельности зависит от сформированности таких качеств личности, как чувствительность, доверчивость и нормативность в поведении, актуализация когнитивной сферы личности — от адаптивности, а самоорганизация личности в условиях научного поиска — от их эмоциональной устойчивости и целеустремленности. Полученные результаты полезны для организации обучения китайских студентов-первокурсников в российском университете, педагогической поддержки и психологического сопровождения их обучения и поиска более эффективной организации поисковой, экспериментальной и учебно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: китайские студенты-первокурсники, исследовательский потенциал студента, свойства личности, адаптация.

В связи с инновационным подходом к профессиональной подготовке студентов в ведущих российских вузах даже на первом этапе их вузовского обучения создаются условия для участия студентов в научно-исследовательской деятельности. Развитие научно-исследовательского потенциала студентов можно считать одной из самых значимых задач учебного процесса в рос-

сийском вузовском образовании. С этим связано то, что в последние годы российскими психологами и педагогами разработан специализированный инструментарий для изучения исследовательского потенциала студентов и выполнены исследования, констатирующие степень сформированности и актуализации исследовательского потенциала студентов на разных этапах их вузовского обучения (Бордовская Н. В., 2016). В частности, выявлено, что у российских студентов-первокурсников сформирована готовность к выполнению учебных исследовательских задач. Такая подготовленность студентов обеспечивается введением основ исследовательской деятельности в школьный учебный процесс (Клещёва И. В., 2003). В отличие от российских школ, в китайских школах учителями не инициируется развитие исследовательских способностей и умений у современных китайских школьников. В процессе вузовского обучения в Китае также не уделяется должное внимание развитию исследовательского потенциала студентов (Ван С., 2016). Это создает серьезные сложности китайским студентам, обучающимся за рубежом, в частности в российских вузах, при выполнении ими учебных исследовательских работ даже такого рода, как курсовые проекты. Наше ранее выполненное исследование показало, что китайским студентам, начинающим обучение в российских вузах, чрезвычайно сложно включаться в поисковую и учебно-исследовательскую деятельность и их исследовательский потенциал значительно ниже показателей российских студентов (Бордовская Н. В., Фань Ц., 2016).

Известно, что численность китайских выпускников средних школ, стремящихся получить высшее образование в российских учебных заведениях, неуклонно увеличивается (в 2008–2009 годах — 108 900 чел., в 2015–2016 годах — 195 551 чел.). Степень адаптированности китайских студентов к образовательной среде российского вуза и уровень их учебной успешности изучены в ряде работ российских и китайских авторов. В частности, установлено, что степень адаптированности китайских студентов-первокурсников зависит от степени выраженности у них когнитивно-поведенческих свойств личности, таких как коммуникативная толерантность, самоуправление, копинг-стратегии (Лю Ц., Петанова Е. И., 2016). Изучены личностные ресурсы китайских студентов, способствующие адаптации к обучению в российских вузах (Ван С., Петанова Е. И., 2016). Однако до сих пор нет психологической информации о личностных детерминантах одного из важнейших ресурсов успешного обучения китайских студентов в российском исследовательском университете — их исследовательского потенциала. Такие данные могут иметь как научную, так и практическую значимость. С этим связана **цель нашего исследования** — изучить личностные особенности, которые могут являться предикторами актуализации исследовательского потенциала китайских студентов, обучающихся в России.

Гипотеза исследования состоит в том, что на степень выраженности исследовательского потенциала китайских студентов-первокурсников, обучаю-

щихся в России, может влиять не только степень их адаптивности к новой социокультурной образовательной среде, но и конкретные свойства личности.

В исследовании принимали участие 100 китайских студентов-первокурсников, обучающихся в СПбГУ (49 мужчин, 51 женщина) в возрасте 19–20 лет. Использовались следующие **методы исследования**: опросник изучения исследовательского потенциала студента (Н. В. Бордовская и др.); опросник «Адаптация к обучению в вузе» китайского психолога (Лу Сефэн, 2003); 16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла; пятифакторный личностный опросник Р. Мак-Крае и П. Коста «Bigfive»; метод множественного пошагового регрессионного анализа.

Для изучения зависимости исследовательского потенциала от актуализации характеристик адаптивности и свойств личности китайских студентов-первокурсников, обучающихся в российских вузах, использовался метод множественного пошагового регрессионного анализа. Результаты анализа полученных эмпирических данных представлены в таблице 1.

Таблица 1

Предикторы актуализации исследовательского потенциала китайских студентов-первокурсников, обучающихся в России

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка	
	0,203	0,041	0,031	38,588	
Зависимая переменная – исследовательский потенциал					
Независимые переменные			Бета	t	p-уровень
Эмоциональная стабильность (16 PF)			0,203	2,052	0,043

Зависимой переменной являлся исследовательский потенциал, независимые переменные: 8 характеристик адаптации; 16 свойств личности (16-факторный опросник Кеттелла) и пять факторов, отражающих основные свойства личности (bigfive). Установлено, что предиктором исследовательского потенциала китайских студентов первого курса, обучающихся в российских вузах, оказалась **эмоциональная стабильность** ($t = 0,203$, $p < 0,043$). Установленный факт показывает, что стабильность эмоциональной сферы личности для китайских студентов очень важна для активности в условиях исследовательского поиска, а значит, влияет на степень включенности в обсуждение научных идей и теорий, а также на результаты применения исследовательских методов.

Определение предикторов актуализации каждого из трех структурных компонентов исследовательского потенциала (мотивационного, когнитивного, поведенческого) у китайских первокурсников, обучающихся в России, показало, что мотивационная готовность к выполнению заданий исследовательского характера зависит от *чувствительности* ($t = 0,241$, $p < 0,013$) и

нормативности в поведении ($t = 0,207, p < 0,033$). В то же время *подозрительность* как закрытость китайского студента в ситуациях обсуждения научных проектов, возможности выбора темы исследования или непосредственного контакта с исследователями, будь то преподаватель или однокурсник, отрицательно влияет на мотивацию его исследовательской деятельности ($t = -0,234, p < 0,016$) (табл. 2).

Таблица 2

**Предикторы актуализации мотивационного компонента
исследовательского потенциала китайских студентов-первокурсников,
обучающихся в России**

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка
	0,372	0,139	0,112	14,576
Зависимая переменная – мотивационный компонент исследовательского потенциала				
Независимые переменные	Бета	t	p-уровень	
Жесткость – чувствительность (16 PF)	0,241	2,543	0,013	
Доверчивость – подозрительность (16 PF)	-0,234	-2,422	0,016	
Нормативность поведения (16 PF)	0,207	2,161	0,033	

Таким образом, **восприимчивость к зарубежной культуре, развитые интересы к открытию нового, ответственность и настойчивость в достижении цели стимулируют** китайских студентов-первокурсников, обучающихся в вузах Санкт-Петербурга, к исследовательскому поведению, поисковой и исследовательской деятельности. А **стремление возложить ответственность за ошибки на окружающих, отсутствие доверчивости** снижают степень такой их мотивированности к поисковым, частично-поисковым или исследовательским видам учебной работы.

Результаты изучения характера влияния личностных особенностей китайских студентов-первокурсников, обучающихся в российских вузах, на актуализацию когнитивного компонента исследовательского потенциала представлены в таблице 3.

Была выявлена положительная зависимость выраженности когнитивного компонента исследовательского потенциала от таких показателей адаптации, как «**адаптация к окружению**» ($t = 0,286, p < 0,006$) и «**адаптация к коммуникативному отношению**» ($t = 0,202, p < 0,049$), то есть высокая степень адаптации китайских студентов к специфике российского вузовского обучения (особенно адаптация к российской вузовской среде и тесное сотрудничество с коллегами и научными руководителями в ходе исследовательской работы) способствует развитию понятийного мышления, исследователь-

ских умений и интеллектуального творчества, столь значимых для ситуации успешного решения исследовательских задач.

Таблица 3

**Предикторы актуализации когнитивного компонента
исследовательского потенциала китайских студентов-первокурсников,
обучающихся в России**

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка
	0,3	0,009	0,071	15,097
Зависимая переменная – когнитивный компонент исследовательского потенциала				
Независимые переменные		Бета	t	p-уровень
Адаптация к окружению (адаптация)		0,286	2,837	0,006
Адаптация к коммуникативному отношению (адаптация)		0,202	1,997	0,049

Результаты изучения взаимосвязи поведенческой составляющей в структуре исследовательского потенциала и свойств личности у китайских студентов-первокурсников, обучающихся в российских вузах, отражены в таблице 4. Полученные результаты показывают отрицательную зависимость поведенческой составляющей исследовательского потенциала от проявления таких качеств личности, как **эмоциональная неустойчивость** ($t = -0,337$, $p < 0,034$) и **дипломатичность** ($t = -0,272$, $p < 0,021$), то есть завышенная застенчивость и дипломатичность в отношениях с научным руководителем и сокурсниками и эмоциональная нестабильность препятствуют актуализации исследовательского потенциала китайских студентов.

Таблица 4

**Предикторы актуализации поведенческого компонента
исследовательского потенциала китайских студентов-первокурсников,
обучающихся в России**

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка
	0,575	0,33	0,053	12,985
Зависимая переменная – мотивационный компонент исследовательского потенциала				
Независимые переменные		Бета	t	p-уровень
Прямолинейность – дипломатичность (16 PF)		-0,272	-2,358	0,021
Эмоциональная устойчивость – неустойчивость (bigfive)		-0,337	-2,164	0,034

Выводы

Основным предиктором актуализации исследовательского потенциала китайских студентов в российском вузе можно считать *эмоциональную стабильность* в ситуациях поиска, эксперимента или исследовательской деятельности. Именно поэтому выявленный факт важно учитывать как вузовским преподавателям, так и самим студентам в ситуациях адаптации к новому вузовскому окружению, образовательным программам или применяемым в процессе обучения исследовательским методам, что обеспечивает эмоциональную устойчивость и спокойную атмосферу в образовательном процессе и в ситуациях организации поисковой, экспериментальной или собственно учебно-исследовательской деятельности. Перспективы данного исследования мы видим в сопоставлении полученных нами результатов для китайских студентов, обучающихся на родине и в других странах.

The article presents methods and results of studying the research potential, adaptation and personal characteristics of Chinese first-year students. The features of the manifestation of these characteristics are revealed in 100 Chinese first-year students studying at St. Petersburg State University (49 men, 51 women). It is established that emotional stability contributes to the actualization of the research potential of Chinese students, interest in research activity depends on the formation of such personal qualities as sensitivity, trustfulness and normality in behavior, the actualization of the cognitive sphere of the individual — from adaptability, and the self-organization of the individual under conditions of scientific search — from their emotional stability and purposefulness. The results obtained are useful for organizing the training of Chinese first-year students in the Russian university, pedagogical support and psychological support for their training and searching for a more efficient organization of search, experimental and educational research activities.

Keywords: Chinese first-year students, student's research potential, personality's property, adaptation.

Список литературы

1. Бордовская Н. В., Костромина С. Н., Розум С. И., Москвичева Н. Л. Исследовательский потенциал студента : Содержание конструкта и методика его оценки / Н. В. Бордовская, С. Н. Костромина, С. И. Розум, Н. Л. Москвичева // Психологический журнал — 2017. — Т. 38, № 1. — С. 52–66.
2. Бордовская Н. В., Фань Ц. Изучение исследовательского потенциала китайских студентов-первокурсников и их адаптации к обучению в российском вузе / Н. В. Бордовская, Ц. Фань // Психология: вчера, сегодня, завтра : материалы Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 25–29 октября 2016 г.). — СПб. : Айсинг, 2016. — Т. 1. — 306 с.
3. Ван С., Петанова Е. И. Личностные «барьеры» адаптации китайских студентов к обучению в российском вузе / Е. И. Петанова, С. Ван // Вестник СПбГУ. Серия 16. — 2016. — Вып. 3. — С. 75–85.
4. Клещёва И. В. Организация учебно-исследовательской деятельности учащихся при изучении математики : дис. ... канд. пед. наук / И. В. Клещёва. — СПб., 2003. — 176 с.
5. Лю Ц., Петанова Е. И. Взаимосвязи адаптированности и когнитивно-поведенческих качеств личности (на примере российских и китайских студентов-первокурсников) / Ц. Лю, Е. И. Петанова // Вестник СПбГУ. Серия 16. — 2016. — Вып. 4. — С. 59–66.
6. Лу С. Построение и стандартизация методики адаптации китайских студентов // Центральнo-китайский педагогический университет / С. Лу. — 2003. — С. 60–80 (卢谢峰. 大学生适应性量表的编制与标准化. 武汉: 华中师范大学. 2003. 60–80).
7. Чжан Ц., Чжон Ц. Исследование личности китайцев / Ц. Чжан, Ц. Чжон // Развитие психологии. Серия 14. — 2006. — Вып. 4. — С. 574–583 (张建新, 周明洁. 中国人人格结构探索. 心理学进展2006. 14 (04). 574–583).

Л. А. Григорович, Е. Б. Качалина

Особенности восприятия дистанционного формата обучения студентами гуманитарных направлений подготовки

L. A. Grigorovich, E. B. Kachalina

Peculiarities of distance learning format perception by students of humanitarian directions of training

В статье рассматриваются представления студентов заочной формы обучения с применением дистанционных технологий о преимуществах и проблемах такой формы профессионального образования, предлагаются пути решения намеченных проблем.

Ключевые слова: вебинар, образовательные технологии.

Ситуация в профессиональном образовании обновляется стремительно. Одни вузы закрываются, другие объединяются, третьи заметно меняют имиджевую траекторию. Начался процесс обновления ФГОС ВО (3++), которые напрямую ориентированы на профессиональные стандарты, что требует от разработчиков методического обеспечения учебного процесса новых компетенций и путей решения поставленных задач.

В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» с изменениями, утвержденными постановлением Правительства Российской Федерации от 30.03.2018 № 354, одной из целей определяется онлайн-образование, которое характеризуется увеличением численности прошедших обучение на онлайн-курсах и составит в 2018 году не менее 1525,5 тыс. человек (в том числе студентов — 920 тыс. человек), в 2019 году — 3057,2 тыс. человек (в том числе студентов — 1550 тыс.), в 2020 году — 6010 тыс. человек (в том числе студентов — 3100 тыс.), а в 2025 году — 11 000 тыс. человек (в том числе студентов — 6000 тыс.). Эти цифры свидетельствуют о признании на государственном уровне эффективности онлайн-образования.

Реальная образовательная практика на всех уровнях системы образования уже включилась в процесс создания онлайн-образовательного пространства, многие вузы включают в план своего развития расширение дистанционного формата обучения. Напомним, что под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [2].

Дистанционное обучение как форма освоения профессии имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционными формами вузовского образования. Идею непрерывного образования разделяет все большее число людей, а потребность повышать квалификацию все чаще детерминируется не только внешними требованиями, но и внутренним стремлением к познанию и желанием личностной самореализации средствами профессионального роста и успеха [1]. В условиях стремительно обновляющейся системы образования

такая мобильная форма получения образования и повышения квалификации становится все более популярной и востребованной.

Наибольшее количество дискуссий в профессиональной среде вызывает возможность качественно готовить в дистанционном формате специалистов по гуманитарным направлениям (психологов, педагогов, социальных работников) — тех, кто будет реализовывать свои профессиональные действия в непосредственном контакте с человеком.

Для изучения представлений студентов по таким направлениям подготовки о возможностях качественного образования нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие более 400 человек. Формально выборка представлена следующими характеристиками: 81 % выборки — девушки и 19 % — юноши, что отражает похожее половое распределение на очных формах обучения по психолого-педагогическим направлениям подготовки. А вот по возрасту очные и дистанционные студенты отличаются: более 80 % дистанционных студентов старше 27 лет, и почти половина из них (47 %) получают второе высшее образование. Это позволяет высказать суждение о том, что такой специфический формат образования чаще выбирают взрослые студенты, уже имеющие навыки обучения в высшей школе.

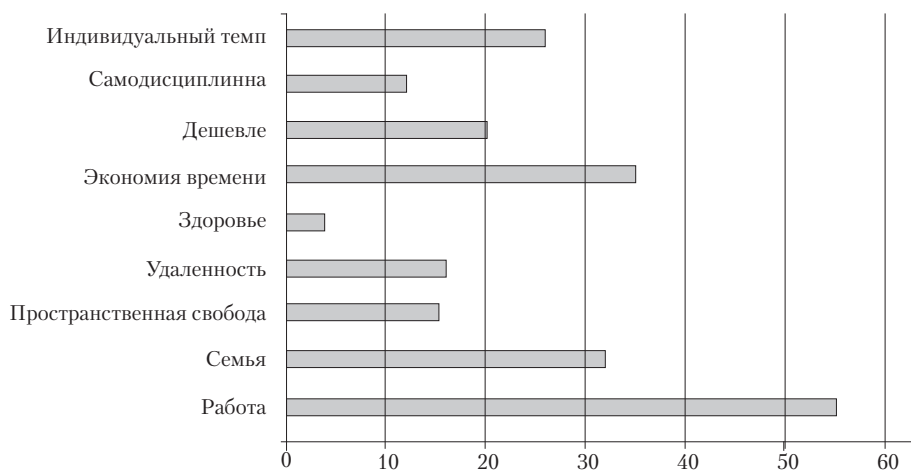
Эта тенденция нашла свое отражение и в распределении мотивов учебной деятельности студентов заочной формы обучения с применением дистанционных технологий. Ранее мы уже предполагали, что основными мотивами выбора такого формата обучения являются экономичность, гибкость, отсутствие пространственных и временных границ [1].

Проведенное нами исследование позволило уточнить и конкретизировать мотивы студентов. В качестве основной причины выбора дистанционного формата обучения более 35 % обучающихся указали возможность совмещения обучения с работой; 20 % отметили удобство дистанционной формы, которая позволяет самостоятельно планировать свой график занятий без привязки к расписанию, а значит, предоставляет возможность учитывать в индивидуальном тайм-менеджменте такие факторы, как семейные обязанности, декретный отпуск, ограничения по здоровью, совмещение с другими видами обучения; около 30 % указали удаленность от крупных городов с ведущими вузами, где есть традиции в подготовке специалистов. Выбираемый дистанционный формат позволяет студенту знакомиться с контентом ведущих специалистов, системно осваивать выбранную профессию на лучших образовательных площадках.

Указанные мотивы по сути совпадают с сформулированными студентами преимуществами дистанционной формы обучения. Частотное распределение таких преимуществ отражено на гистограмме.

Хорошо известен тот факт, что мотивация учебной деятельности тесно связана с эмоциональным отношением к деятельности и чувством удовлетворенности. Поэтому в опросник был включен вопрос «Насколько Вы довольны обучением по дистанционной форме?» с возможными вариантами ответов: очень довольны, не совсем довольны, совсем не довольны. Количественный анализ

полученных данных показал, что 84 % студентов выбрали первый вариант и 16 % — второй, то есть все, кто обучается в дистанционном формате, удовлетворены качеством и организацией обучения. Это находит свое подтверждение в распределении ответов на вопросы «Оцените ясность и доступность изложения материала» (варианты ответов: достаточно ясно, в целом ясно, не ясно и не доступно), «Удовлетворены ли Вы качеством учебного материала (контента)?» (да, нет, затрудняюсь ответить) и «Насколько эффективна данная технология получения образования, на Ваш взгляд?» (эффективна, не эффективна, затрудняюсь ответить). Более 90 % опрошенных считают, что материал излагается доступно и ясно, более 70 % удовлетворены качеством материала, 74 % считают используемую форму дистанционного обучения эффективной.



Гистограмма. Распределение указанных студентами преимуществ заочной формы обучения с применением дистанционных технологий

Важным для нас был вопрос о недостатках дистанционного обучения, анализ ответов на этот вопрос мы рассматривали как возможность понять, какие из названных проблем есть неизбежное следствие заложенных в самой форме дистанционного образования ограничений, а какие трудности возникают как неизбежные проявления любого начального этапа технологического процесса, а значит, могут быть устранены путем организационных и методических решений [1].

Среди недостатков онлайн-обучения студенты отметили следующие:

- нехватка обратной связи с педагогами и куратором (отметили более 40 % опрошенных);
- сложности в систематизации огромного потока учебной информации по приоритетности и важности;
- отсутствие или слишком малая доля практических занятий, что приводит к учебно-профессиональной растерянности и неуверенности в формирующейся компетентности;

- монотонное зачитывание лекций под запись, монолог преподавателя, его несвоевременная реакция на вопросы студентов в чате или даже отсутствие такой реакции;
- технические сбои в качестве записей вебинаров, их доступность на мобильных устройствах.

Многие студенты отметили, что им сложно поддерживать необходимый уровень мотивации к обучению по сравнению с очной формой обучения. На мотивацию влияют такие факторы, как своевременная проверка работ, артистизм преподавания и др. Студенты, обучающиеся дистанционно, хотят знать о процессе работы с очной группой, чтобы лучше понимать, что, возможно, они упускают в выбранной форме обучения и как это наверстать.

Среди предложений, которые, по мнению опрошенных, будут способствовать улучшению качества дистанционного обучения, наиболее часто встречаются следующие:

- 1) структурировать подачу материала на вебинарах, обязательно включать презентацию при изложении материала, четко придерживаться заявленной темы, заранее размещать план онлайн-занятия;
- 2) наладить способность просматривать вебинары в записи не только с помощью ПК, но и с приложений на телефоне и планшете.

Значительно реже встречались остальные рекомендации:

- 1) улучшить работу сайта, а именно присылать уведомления на почту о наличии новых сообщений в личном кабинете, обеспечить техническую возможность скачивать вебинары, а также исключить сбои в работе видеоконференции (звук, видеопросмотр);
- 2) заранее предоставлять четкий график и сроки сдачи зачетно-экзаменационной сессии;
- 3) проверять содержание контрольных вопросов в тестах, выкладывать вопросы заранее для подготовки к тестированию;
- 4) предоставлять возможность ознакомиться с пройденным тестом для анализа допущенных ошибок;
- 5) индивидуализировать работу «преподаватель — студент», а именно наладить диалог, обратную связь;
- 6) больше проводить собраний для студентов, чтобы изучить изменения в обучении и качество;
- 7) составить расписание вебинаров с учетом всех часовых поясов, в которых находятся обучающиеся;
- 8) продумать и утвердить специальные премии для преподавателей в виде стимулирующих выплат по итогам отзывов студентов о качестве подачи материала.

Анализ полученных от студентов рекомендаций показывает, что их можно разделить на три группы: первая — это рекомендации преподавателям (структурировать подачу материала, использовать визуальные и интерактивные методы и др.), вторая — рекомендации службе технической поддерж-

ки образовательного процесса (качество видеоконференций, вебинаров, приложения для телефона и др.), третья — рекомендации администрации вуза (график учебных занятий, стимулирование преподавателей, организационные собрания, тьюторское сопровождение и др.).

Подводя итоги, отметим, что решение проблем дистанционного обучения требует комплексного подхода, научных исследований, технологических и методических инструментов организации этого процесса, готовности преподавателей высшей школы к неизбежным изменениям в профессиональных функциях.

The article deals with the correspondence students' ideas about the advantages and problems of distance form of vocational education, suggests ways to solve the problems identified.

Keywords: distance education, webinar, educational technologies.

Список литературы

1. Григорович Л. А., Качалина Е. Б. Особенности дистанционного образования / Л. А. Григорович, Е. Б. Качалина // Новое в психолого-педагогическом образовании. — 2017. — № 1. — С. 55–61.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 с изменениями 2016–2017 годов.

Б. В. Ермолаев, М. В. Ермолаева

Факторы индивидуального здоровья в студенческих представлениях

B. V. Ermolaev, M. V. Ermolaeva

The students' ideas of individual health factors

На модели студенческой общности исследовался механизм взаимной компенсации факторов, формирующих индивидуальное здоровье. Экспериментально обосновано существование потенциальных вариантов ассимиляции ресурсов разной природы, выявлено их разделение на активные и пассивные, а также компенсируемые и компенсирующие. В том числе показано существование универсальных и изолированных ресурсов. Динамическое распределение факторов-ресурсов и возможность (вероятность) взаимной компенсации при выборе стратегии их совместного использования обеспечивают многообразие форм самосохранительного поведения.

Ключевые слова: самосохранительное поведение, психологическая адаптация, копинговые стратегии, матрица кросс-компенсации, компенсируемые и компенсирующие факторы.

Задачи психологической адаптации человека к усложняющимся и экстремальным условиям жизнедеятельности предусматривают формирование когнитивных, эмоциональных и поведенческих стратегий, используемых для того, чтобы справиться с запросами обыденной жизни (копинговых стратегий). Продуктивность реализации таких стратегий базируется на организации их ресурсного обеспечения. Динамичный характер адаптации предопределяет наличие механизмов сознательного саморегулирования. В их основа-

нии лежит субъективная индивидуально-личностная оценка биологических, психологических и социально-средовых воздействий на человека. Мобильность и вариативность совладающего поведения обеспечиваются интеллектом человека, интерпретируемым как особый психический ресурс [8].

Ресурсный подход предполагает обзор широкого спектра различных личностных и средовых ресурсов. Однако подчеркивается, что нарушение адаптационного барьера происходит только при исчерпании резервных возможностей функциональной активности и отсутствии взаимокомпенсации в целостной системе, отражающей единство биологических и психосоциальных факторов [1]. Взаимодействие факторов-ресурсов различной природы формирует индивидуальное здоровье и обеспечивает активную жизнедеятельность. В русле предлагаемого подхода развиваются представления о возможностях относительной компенсации и взаимозаменяемости этих факторов. Дефицит некоторых факторов может быть в достаточной степени компенсирован другими.

Цель работы заключалась в определении потенциала взаимной компенсации факторов, формирующих индивидуальное здоровье студента.

Предлагаемая цель тесно связана с концепцией существования факторов риска и антириска индивидуального здоровья и наличия противопоставления факторов антириска факторам риска [7]. Концепция предполагает, что один и тот же фактор в зависимости от количественных характеристик и условий его интегрированного воздействия может играть как позитивную, так и негативную роль. В связи с этим продуктивным направлением исследований представляется не столько формулировка критериев классификации факторов по их отношению к факторам риска или факторам антириска, сколько определение возможностей и способов включения системных механизмов взаимокомпенсации факторов индивидуального здоровья [10].

Методика. В исследовании принял участие 391 студент первого и второго года обучения (случайная однородная выборка) Московского политехнического университета (180 юношей и 211 девушек) со средними значениями возраста $18,34 \pm 0,97$ года для юношей и $18,01 \pm 0,82$ года для девушек.

Для определения того, как факторы индивидуального здоровья могут быть полностью или частично компенсированы действием других факторов, проводилось анкетирование студентов. В качестве факторов индивидуального здоровья на основе предварительных исследований [4] были выделены восемь интегральных характеристик, каждая из которых в разной степени является обобщенной. Предлагаемые характеристики были выявлены в экспериментальном исследовании идентификации категории «индивидуальное здоровье» по ее источникам и составным частям, факторам риска и антириска, интегрированности в продуктах и ценностях культуры у студентов [2].

Факторы в совокупности описывают синтетическую систему формирования индивидуального здоровья: «режим дня» — фактор соразмерности учебных нагрузок, внеучебной деятельности, труда и отдыха, сна (Д); «характер

питания» — фактор, определяющий полноценное, сбалансированное, регулярное, соответствующее гастрономическим предпочтениям питание (П); «физическая активность» — достаточность по объему и адекватность по интенсивности разнообразной двигательной активности, спорта (Ф); «социальное окружение» — отношения аффилиации, в том числе в целях предупреждения и противодействия стрессу (С); «личные доходы» — фактор материальных условий жизни (Л); «экологическая обстановка» — влияние пространственно-географической, архитектурной и рекреационной среды (Э); «генетика» — сочетание наследственных факторов, предрасположенности (Г); «медицина» — уровень развития, технологии и медикаменты (М). Последовательность показателей приведена по выбранному порядку нумерации, а не по объективной значимости или обобщенности факторов. На этих же факторах, определяющих различные уровни адаптационного процесса, базируются конкретные нормы, оценки и установки самосохранительного поведения.

Процедура опроса предусматривала достаточную степень информирования студента о том, что подразумевается под каждым из приведенных в опросе факторов. В бланке опроса для каждого фактора испытуемый должен был отметить возможность его компенсации каждым из семи оставшихся факторов: существует компенсация (полная или частичная) — «+», отсутствует — «-». Допускалась полная свобода выбора при ответе на задание (многозначный, независимый ответ): для каждого фактора испытуемый мог выбрать любое количество компенсирующих его факторов (от 0 до 7 включительно).

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты исследования представлены в таблице 1. Данные показывают полный спектр возможной взаимокомпенсации факторов индивидуального здоровья — сложную систему взаимосвязи каждого фактора с каждым в студенческих представлениях. Асимметричность матрицы проявляется, например, в том, что фактор «физическая активность» компенсируется фактором «личные доходы» лишь у 9,0 % студентов (юношей и девушек), а фактор «личные доходы» компенсируется фактором «физическая активность» у 17,4 % студентов.

Таблица 1

**Кросс-компенсация факторов индивидуального здоровья
в студенческих представлениях**

(частота встречаемости для всей совокупности испытуемых, n = 391)

Компенсируемые факторы	Компенсирующие факторы							
	режим дня	характер питания	физическая активность	социальное окружение	личные доходы	экологическая обстановка	генетика	медицина
Режим дня	—	0,478	0,578	0,207	0,125	0,166	0,118	0,120
Характер питания	0,322	—	0,332	0,100	0,197	0,171	0,128	0,176

Компенсире- мые факторы	Компенсирующие факторы							
	ре- жим дня	харак- тер пи- тания	физи- ческая актив- ность	соци- альное окруже- ние	личные доходы	эколо- гиче- ская обста- новка	гене- тика	меди- цина
Физическая активность	0,448	0,350	—	0,107	0,090	0,225	0,238	0,146
Социальное окружение	0,192	0,084	0,189	—	0,302	0,235	0,120	0,105
Личные доходы	0,156	0,128	0,174	0,414	—	0,115	0,064	0,079
Экологическая обстановка	0,253	0,225	0,217	0,271	0,141	—	0,153	0,269
Генетика	0,207	0,217	0,322	0,133	0,074	0,202	—	0,340
Медицина	0,330	0,373	0,379	0,166	0,138	0,284	0,271	—

Фактически таблица представляет собой матрицу $P = [P]_{ij}$ вероятности (частоты, статистической вероятности) компенсации i -го фактора j -м, $i, j \in \{Д, П, Ф, С, Л, Э, Г, М\}$ и $i \neq j$, где i -я строка матрицы $P(i, \cdot) = (piД, piП, piФ, piС, piЛ, piЭ, piГ, piМ)$ — поэлементная запись вероятностей компенсации i -го фактора остальными ($i \neq j$), а j -й столбец матрицы $P(\cdot, j)$ — соответственно поэлементная запись вероятностей участия j -го фактора в компенсации остальных ($i \neq j$). По условию (процедуре опроса) на главной диагонали матрицы $[P]_{ij}$ стоит прочерк — символ отсутствия связи.

Особый интерес представляет подсчет интегральных характеристик, описывающих меру замещаемости каждого отдельно взятого фактора другими — «эластичность замены». Характеристика определяется как вероятность наступления для каждого i -го фактора события A_i , состоящего в появлении для этого фактора хотя бы одного компенсирующего фактора $\{Д, П, Ф, С, Л, Э, Г, М\}$. Эта вероятность для независимых в совокупности событий (а процедура опроса была организована именно таким образом) равна разности между единицей и произведением вероятностей противоположных событий и подсчитывается для каждой строки матрицы $P(i, \cdot)$:

$$P(A_i) = 1 - \prod_{\substack{j=(Д,П,Ф,С,Л,Э,Г,М) \\ j \neq i}} (1 - p_{ij})$$

Так, в соответствии с данными таблицы, на всей совокупности студентов вероятность компенсации фактора «медицина» хотя бы одним фактором равна:

$$P(AM) = 1 - (1 - 0,33) (1 - 0,373) (1 - 0,379) (1 - 0,166) \\ (1 - 0,138) (1 - 0,284) (1 - 0,271) = 0,902$$

Полагаем, что чем шире «компенсационный диапазон» (возможности и способы компенсации), тем большим адаптационным потенциалом —

степенью возможностей индивида включаться в новые меняющиеся условия среды — обладает человек. Кроме того, многоплановость субъективного отношения человека к своему здоровью и здоровому образу жизни является важным фактором регуляции его здоровья [3]. Различная природа анализируемых факторов индивидуального здоровья вместе с особенностями выявленного спектра показывает возможности «межстатусного» характера взаимокомпенсаций. Подразумеваются разные статусы (составные части) индивидуального здоровья человека: психический (психоэмоциональный), физический, физиологический, биохимический и клинико-соматический [7].

Аналогично для каждого столбца матрицы $P_{(.,j)}$ подсчитывалась вероятность наступления события B_j , состоящего в участии j -го фактора в компенсации хотя бы одного из остальных компенсируемых факторов, то есть степень участия каждого отдельно взятого j -го фактора в компенсации остальных:

$$P(B_j) = 1 - \prod_{\substack{i=(Д,П,Ф,С,Л,Э,Г,М) \\ i \neq j}} (1 - p_{ij})$$

В этих обозначениях вероятность участия фактора «медицина» в компенсации хотя бы одного фактора равна: $P(B_M) = 0,754$ (для юношей и девушек).

Асимметричность матрицы кросс-компенсации факторов индивидуального здоровья иллюстрируется различиями графиков компенсируемых и компенсирующих факторов, подсчитанных отдельно для юношей и девушек (рис. 1, 2). Графики представляют собой возможности компенсируемости каждого отдельного фактора и возможности каждого фактора участвовать в компенсации всех оставшихся. Несмотря на некоторое расхождение в индивидуальных представлениях (индивидуальная вариабельность механизмов возможной компенсации и адаптации), сходство графиков для юношей и девушек на большой совокупности испытуемых свидетельствует о наличии генерализованной тенденции (системном механизме) вероятных направлений взаимокомпенсации факторов индивидуального здоровья у студентов. Причем и на рисунке 1, и на рисунке 2 графики юношей расположены выше, чем графики девушек, что демонстрирует ширину диапазона компенсационных возможностей. Последнее является косвенным свидетельством того, что девушки менее склонны к компромиссам, их установки и поведенческие стереотипы ориентированы на более консервативные стили и стратегии.

Анализ данных рисунков 1 и 2 показал, что локальные экстремумы (максимумы и минимумы) для юношей и девушек достигаются одновременно. Самыми компенсируемыми факторами будут «режим дня», «физическая активность» и «медицина», а некомпенсируемыми — «социальное окружение» и «личные доходы» (рис. 1). Аналогично самыми компенсирующими факторами будут «режим дня», «характер питания» и

«физическая активность», а некомпенсирующими — «личные доходы» и «генетика» (рис. 2). Последнее свидетельствует о существенной ориентации студентов при выборе компенсирующих факторов на собственные ресурсы (собственные усилия) в поддержании своего здоровья, что принято считать важной характеристикой прогноза адаптационных ресурсов человека, а значит, и его психосоматического здоровья [9]. Это согласуется с разделением факторов на связанные с внешним локусом контроля и внутренним локусом контроля [6]. При этом в психологии здоровья и психосоматике локус контроля рассматривается во взаимодействии с фактором изменения поведения, связанного со здоровьем, — самооффективностью (уверенностью в своих силах добиваться поставленной цели) — особым ресурсом в обеспечении копинговых стратегий [12]. Для более точного прогнозирования результатов конкретной деятельности обоснованы различные варианты ситуативной самооффективности — в зависимости от этапа изменения поведения [14].

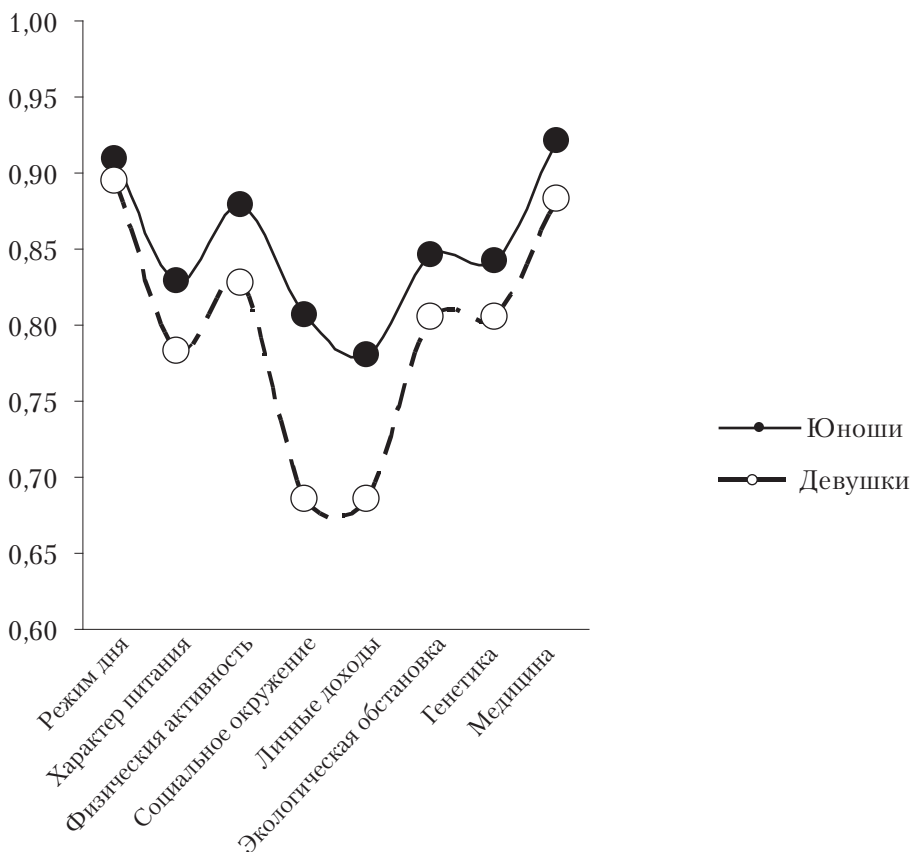


Рис. 1. Компенсируемые факторы индивидуального здоровья в студенческих представлениях (вероятность замещения хотя бы одним фактором)

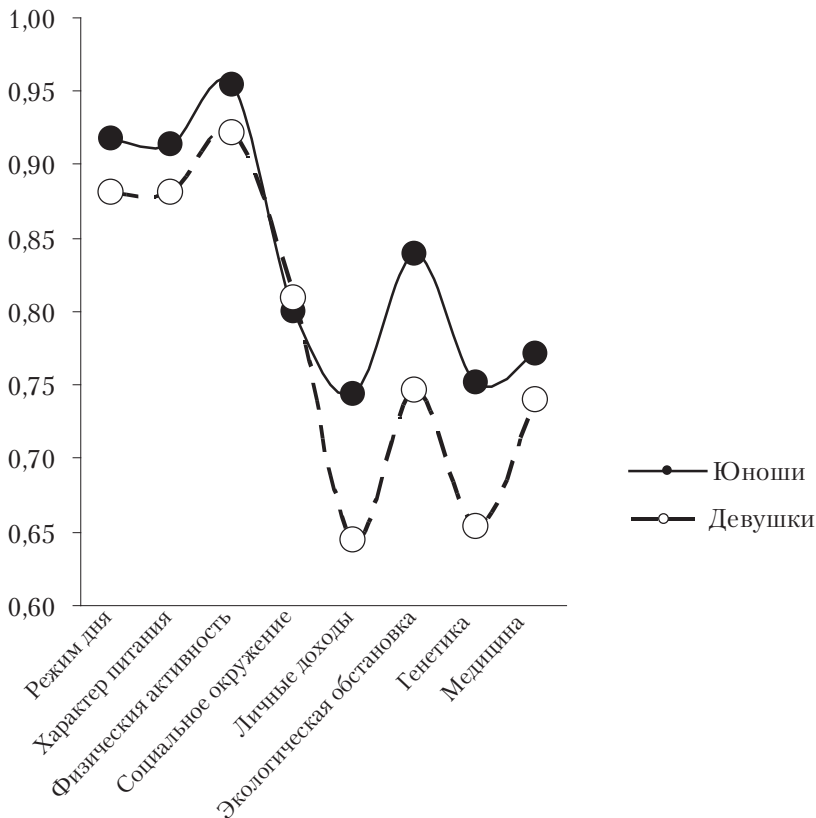


Рис. 2. Компенсирующие факторы индивидуального здоровья в студенческих представлениях (вероятность участия в замещении хотя бы одного фактора)

Наиболее универсальными факторами, достигающими максимума на рисунках 1 и 2 одновременно, будут «режим дня» и «физическая активность», а минимально универсальным (изолированным) — фактор «личные доходы», достигающий локального минимума на обоих графиках. Исследование экстремальных точек графиков на рисунках 1 и 2 дает основание разделить ресурсы, обеспечивающие индивидуальное здоровье, на активные и пассивные.

Поэлементное сравнение рисунков 1 и 2 позволило выяснить, какова преобладающая роль каждого фактора (их интегративная асимметричность). При этом факторы естественным образом разделились на две группы — компенсируемые (наиболее заменяемые) и компенсирующие (больше участвующие в замене других). К первой группе относятся факторы «генетика» и «медицина», ко второй — «характер питания», «физическая активность» и «социальное окружение» (только для девушек, что подтверждает их большую склонность к эмоционально-ориентированному реагированию и поиску социальной поддержки [5]). Простой расчет показывает, что самым компенсируемым фактором будет фактор «медицина», а самым компенсирующим — «характер

питания». Результаты демонстрируют ведущие ориентиры и роль каждого отдельного фактора в формировании общей стратегии распределения ресурсов.

Разделение факторов индивидуального здоровья на компенсируемые и компенсирующие, выявление активных и пассивных ресурсов являются естественным развитием существующего в психологии разделения ресурсов на внутренние и внешние [11] и существующего в социологии разделения на личностные и средовые ресурсы [13] для обеспечения копинговых стратегий. Динамическое распределение и широта спектра используемых ресурсов, а также степень их потенциальной утилизации в процессе владения и управления обеспечивают многообразные варианты самосохранительного поведения.

Заключение. Присутствие в студенческих представлениях широкого спектра взаимокомпенсации факторов индивидуального здоровья и их «межстатусный» характер представляют собой продуктивную модель в русле концепции ресурсного обеспечения копинговых стратегий. Компромисс между различными факторами индивидуального здоровья при совместном воздействии достигается их компенсаторным потенциалом и делением на компенсирующие и компенсируемые, что формирует специфическую иерархию используемых ресурсов. Активное состояние физиологических, личностных и социально-психологических характеристик индивида выполняет протекторную функцию, обеспечивая эффективность резервных и компенсаторных возможностей.

On the model of the student community, the mechanism of mutual compensation of the factors forming individual health was investigated. The existence of potential variants of assimilation of different nature resources is experimentally proved, their separation into active and passive, as well as compensated and compensating ones is revealed. Including the existence of universal and isolated resources. The dynamic distribution of resource factors and the possibility (probability) of mutual compensation in selecting a strategy for their sharing provide a variety of forms of self-preservation behavior.

Keywords: self-preservation behavior, psychological adaptation, coping strategies, cross-compensation matrix, compensated and compensating factors.

Список литературы

1. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства : руководство для врачей / Ю. А. Александровский. — М. : ГЭОТАР-Медиа, 2007. — 720 с.
2. Габриелян К. Г., Ермолаева М. В., Ермолаев Б. В. Категория «индивидуальное здоровье» в студенческих представлениях: эмпирическое обобщение / К. Г. Габриелян, М. В. Ермолаева, Б. В. Ермолаев // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. — 2011. — № 4. — С. 5–13.
3. Дерябо С. Д., Ясвин В. А., Панов В. И. Здоровье как предмет экопсихологической диагностики / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, В. И. Панов // Прикладная психология. — 2000. — № 4. — С. 52–66.
4. Ермолаев Б. В., Габриелян К. Г. Факторы адаптационного потенциала индивидуального здоровья студентов : сборник материалов всероссийской научно-практической конференции «О повышении роли физической культуры и спорта в развитии личности студентов» (Казань, 16–18 ноября 2011 г.) / науч. ред. М. Я. Виленский, С. И. Филимонова. — Казань : Казан. ун-т, 2011. — С. 197–200.
5. Крюкова Т. Л. Возрастные и кросс-культурные различия в стратегиях совладающего поведения / Т. Л. Крюкова // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26, № 2. — С. 5–15.

6. *Рассказова Е. И., Тхостов А. Ш.* Апробация методик диагностики локуса контроля причин болезни и лечения и самоэффективности в отношении лечения / Е. И. Рассказова, А. Ш. Тхостов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. — 2016. — Т. 9, № 1. — С. 71–83.
7. *Ушаков И. Б., Вартбаронов Р. А., Усов В. М.* Системная концепция индивидуально-го здоровья с позиций практической медицины. Ч. I. Теоретические аспекты / И. Б. Ушаков, Р. А. Вартбаронов, В. М. Усов // Гигиена и санитария. — 2004. — № 2. — С. 61–68.
8. *Холодная М. А., Алексапольский А. А.* Интеллектуальные способности и стратегии совладания / М. А. Холодная, А. А. Алексапольский // Психологический журнал. — 2010. — Т. 31, № 4. — С. 59–68.
9. *Шилова Л. С.* Трансформация самосохранительного поведения / Л. С. Шилова // Социологические исследования. — 1999. — № 5. — С. 84–92.
10. *Fleig L., Ngo J., Roman B. et al.* Beyond single behaviour theory: Adding cross-behaviour cognitions to the health action process approach // British Journal of Health Psychology. — 2015. — Vol. 20. — N 4. — P. 824–825.
11. *Folkman S.* Stress: Appraisal and Coping // Encyclopedia of Behavioral Medicine / Eds. M. D. Gellman, J. R. Turner. — New York : Springer, 2013. — P. 1913–1915.
12. *Frydenberg E., Lewis R.* Teaching Coping to adolescents: when and to whom? // American Educational Research Journal, Fall. — 2000. — Vol. 37. — N 3. — P. 727–745.
13. *Hobfoll S. E.* Stress, culture, and community: the psychology and philosophy of stress. — New York : Plenum Press, 1998. — 296 p.
14. *Schwarzer R.* Modeling health behavior change: How to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviors // Applied Psychology: An International Review. — 2008. — Vol. 57. — N 1. — P. 1–29.

С. Ю. Жданова, Л. О. Пузырёва

Апробация программы формирования позитивного образа медицинского и фармацевтического работника в общественном сознании у жителей Пермского края¹

S. Yu. Zhdanova, L. O. Puzyryova

Approbation of the program for the formation of a positive image of a medical and pharmaceutical worker in the public consciousness among residents of Perm Krai¹

В настоящей статье рассматривается опыт применения технологий формирования позитивного образа медицинского и фармацевтического работника. Представлены результаты эмпирического исследования актуального образа медицинского и фармацевтического работника в общественном сознании у жителей Пермского края, схема апробации программы формирования позитивного образа медицинского и фармацевтического работника и данные сравнительного анализа результатов экспертной оценки. Показано, что программа, реализованная при участии студентов пермских вузов, демонстрирует высокую эффективность, а следовательно, может быть тиражирована на другие возрастные и профессиональные группы.

Ключевые слова: программа формирования позитивного образа, врач, медицинский работник, фармацевтический работник, образ.

¹ Публикация подготовлена при поддержке гранта № 16-16-59009 «а (р)».

¹ The publication was prepared with the support of No. 16-16-59009 «a (p)» Grant.

Данное исследование посвящено апробации и оценке результативности внедрения разработанной нами программы формирования позитивного образа медицинского и фармацевтического работника в общественном сознании у жителей Пермского края. Описанное в статье исследование является частью масштабного исследовательского проекта, нацеленного на восполнение дефицита научных знаний по проблеме образа медицинского и фармацевтического работника, изучение представления о медицинском и фармацевтическом работнике, формирование позитивного образа медицинского и фармацевтического работника у жителей Пермского края, повышение имиджа врача и фармацевта в обществе.

В нашем исследовании на первом этапе было обнаружено, что иерархическая структура концептов «образ врача», «образ фармацевтического работника» образована базовыми узлами, элементами структуры, между которыми осуществляется взаимосвязь. Выявлено, что важными содержательными характеристиками образа врача и фармацевтического работника выступают интеллектуальный, эмоциональный и деятельностный компоненты.

На следующем этапе работы осуществлялось изучение образа медицинского и фармацевтического работника в общественном сознании у жителей Пермского края, изучались его структура, специфика, факторы, его обуславливающие, были разработаны модели актуального и идеального образа медицинского и фармацевтического работника.

На основе разработанных моделей нами была предложена комплексная тренинговая программа развития и формирования позитивного образа медицинского и фармацевтического работника в общественном сознании у жителей Пермского края. Развивающая тренинговая программа последовательно включает в себя несколько этапов и модулей, ориентированных на развитие когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов в структуре образа представителей профессий, занятых в системе здравоохранения.

Апробация данной развивающей тренинговой программы была реализована в группах студентов пермских вузов специальностей естественно-научного и гуманитарного циклов с 2-й по 5-й курс. Всего в исследовании эффективности данной программы формирования позитивного образа медицинского и фармацевтического работника в общественном сознании приняло участие 210 человек в возрасте от 18 до 22 лет. Участники были разделены на 15 групп для упрощения работы в каждой группе, более качественного взаимодействия и повышения эффективности программы.

На первом этапе было проведено эмпирическое исследование имеющихся представлений и актуального образа медицинского и фармацевтического работника у студентов. Данные, полученные на первом этапе, выводы относительно полученных результатов и их обобщения необходимы для сравнения и оценки эффективности после апробации развивающей тренинговой программы.

И на первом, и на последнем этапе исследования использовалось несколько методов для получения максимально обширной картины исследуе-

мого феномена. Нами был использован метод анализа внешней репрезентации, который был представлен рисуночной методикой, репрезентирующей образ медицинского и фармацевтического работника в сознании респондентов. Использовался также метод косвенного оценивания через составление списка ассоциаций, описывающих врача и фармацевта и отражающих особенности данных профессий. Кроме того, был задействован метод опроса: анкетирование, выявление общих сведений о респонденте.

В ходе исследования были использованы качественные (контент-анализ) и количественные методы обработки данных. В качестве методов математической статистики был использован критерий χ^2 углового преобразования Фишера. Для проведения математических процедур статистического анализа данных был использован универсальный профессиональный пакет Statistica 8.0.

Было выявлено, что важными содержательными характеристиками образа врача и фармацевтического работника выступают интеллектуальный, эмоциональный и деятельностный компоненты. Причем ведущим в иерархической структуре образа врача и фармацевта является эмоционально-чувственный компонент, который включает в себя профессиональные качества, свойства личности, значимые для процесса взаимодействия (эмпатия, сочувствие, коммуникативные черты). В сознании респондентов образ врача и фармацевта представлен характеристиками, связанными со спецификой профессиональной деятельности медицинского и фармацевтического работника. Специфические особенности проявляются в том, что структура образа врача включает в себя профессиональные и личностные качества, которые отражают в большей мере деятельностный и эмоциональный компоненты структуры образа. В структуре образа фармацевтического работника в большей мере, в сравнении с образом врача, представлен когнитивный компонент, который отражает профессиональные компетенции фармацевта, а также характеристики познавательной сферы.

Полученные данные позволяют говорить о наличии стереотипов восприятия образа врача и фармацевта. Данные стереотипы проявляются в том, что профессия медицинского и фармацевтического работника связывается с определенным полом (в рисунках респондентов врач — чаще мужчина, фармацевт — женщина). Врач изображается включенным в деятельность как человек, осуществляющий различные медицинские манипуляции. Фармацевт в основном воспринимается как работник, осуществляющий только продажу лекарств. Фармацевт чаще, в сравнении с врачом, изображается улыбающимся, что косвенно позволяет говорить о проявлении таких профессионально важных качеств фармацевта, как вежливое отношение к покупателю, отзывчивость, доброта, желание помочь.

Сделан вывод, что в представлении испытуемых сущностными свойствами врача выступают его внутренние качества, а сущностными свойствами фармацевта — внешние формальные профессиональные атрибуты деятельности (указание на место работы — аптека, спецодежда, лекарства).

Было отмечено, что образ врача является более дифференцированным, включает, помимо внешних атрибутов профессии (спецодежда, медицинское оборудование), также представления об особенностях деятельности, представления о разных специализациях врачей.

Второй этап заключался в непосредственной реализации, апробации созданной программы формирования позитивного образа врача и фармацевта.

Программа тренинга состоит из нескольких блоков, представленных наглядно в таблице 1.

Непосредственная реализация программы начинается со второго блока — информационного, направленного на формирование развернутого когнитивного образа профессии медицинского и фармацевтического работника, изменение и совершенствование составляющих образа.

Таблица 1

Этапы и блоки программы формирования позитивного образа врача и фармацевта

Название блока	Содержание и цели блока	Формы активности
Блок 1. Диагностический, подготовительный	Изучение имеющихся у студентов представлений относительно профессий медицинского и фармацевтического работника, актуального образа	Используются следующие методы: метод анализа внешней репрезентации (рисование графического наброска, репрезентирующего образ медицинского и фармацевтического работника в сознании респондента); метод косвенного оценивания (составление списка ассоциаций, описывающих врача и фармацевта, отражающих ее особенности); метод опроса (анкетирование, выявление общих сведений о респонденте)
Блок 2. Информационный	Знакомство с репрезентативным образом медицинского и фармацевтического работника. Презентуется социальная роль, в которой отражается объем и содержание положения профессии в общественной системе, рассматриваются нормы и стереотипы деятельности, способы общественного поведения специалиста	<p><i>1-й модуль: знакомство со спецификой деятельности медицинского работника.</i> Представлен просветительскими формами активности: мини-лекции, презентации, дискуссии, деловые игры в формате пресс-конференций, профориентационные, образные игры</p> <p><i>2-й модуль: знакомство с содержанием деятельности фармацевтического работника.</i> Представлен просветительскими формами активности: мини-лекции, презентации, дискуссии, деловые игры в формате пресс-конференций, профориентационные, образные игры</p>

Название блока	Содержание и цели блока	Формы активности
Блок 3. Эмоционально-мотивационный	Позитивное оценивание деятельности медицинских и фармацевтических работников на основе представления значимого опыта, знакомство с «человеческим фактором» специалиста	Серии встреч с медицинскими и фармацевтическими работниками, экскурсии в медицинские учреждения, на фармацевтическое производство. Презентация важности значимых достижений в сфере медицины и фармацевтики, ролевые игры, в которых студенты получают возможность самостоятельно решать профессиональные задачи врачей и фармацевтов разных специализаций
Блок 4. Конструктивно-формирующий	Развитие, изменение, конструирование нового образа медицинских и фармацевтических работников. Происходит совершенствование представлений, на основе приобретенного опыта у студентов появляется возможность самостоятельно создавать новый продуктивный образ	Рефлексивные задания. Участникам предлагается разработать программу презентации-знакомства с профессией, при этом особое внимание уделяется личности медицинского и фармацевтического работника. Формат представления материалов выбирается участниками самостоятельно, среди возможных – создание видеороликов, мультимедийные презентации, веб-сайты, онлайн-игры (вопросно-ответной формы), театральные постановки
Блок 5. Обобщающе-рефлексивный	Осмысление, обобщение проведенной работы	Создание доверительной атмосферы, что способствует свободному обсуждению студентами обозначенных тем, обмену эмоциями и впечатлениями

На данном этапе происходит формирование развернутого когнитивного образа профессий врача и фармацевта, дополнение и расширение существующего в сознании испытуемых образа за счет участия респондентов в просветительских формах активности. Участникам данной программы активного социально-психологического обучения были прочитаны интерактивные мини-лекции на темы: «Пять мифов о профессии фармацевта», «Профессия врача вчера, сегодня, завтра», «Моя профессия — врач, и я ею горжусь!» и другие, проведены презентации, направленные на знакомство с содержанием и спецификой деятельности медицинского и фармацевтического работника. Студенты также приняли участие в дискуссии, профориентационной и деловой игре.

Целью данных просветительских мероприятий является формирование представлений о том, какими знаниями, навыками, компетенциями и личностными характеристиками обладают представители медицинских и фармацевтических специальностей; обогащение знаний относительно задач, которые решают в профессиональной деятельности врач и фармацевт; расширение представлений о специфике их профессионального становления.

Следующий блок программы — эмоционально-мотивационный, направлен на позитивное оценивание деятельности врачей и фармацевтов.

На данном этапе внедрения и апробации развивающей тренинговой программы происходит формирование позитивного образа медицинского и фармацевтического работника, позитивного оценивания их деятельности за счет представления значимого опыта и знакомства с «человеческим фактором» специалиста через интерактивные форматы встреч, экскурсий, презентаций, ролевых игр и тренинговых упражнений. С участниками данной программы активного социально-психологического обучения были организованы встречи с ведущими специалистами — представителями медицинских и фармацевтических профессий Перми и Пермского края, обзорные экскурсии в медицинские учреждения города Перми, а также на фармацевтические производства. К примеру, в рамках реализации программы студенты побывали в музее фармацевтического предприятия, где можно было увидеть историю его развития, а вместе с ним и развития фармацевтической отрасли Перми на протяжении последних ста лет. Все желающие имели возможность задать вопросы специалистам-практикам. В частности, студенты интересовались квалификацией сотрудников, работающих на производстве, подготовкой необходимой технической документации и многим другим.

Кроме того, студенты участвовали в подготовке и проведении презентации важности значимых достижений в сфере медицины и фармацевтики, а также в ролевых играх, где получили возможность самостоятельно решать профессиональные задачи врачей и фармацевтов разных специализаций.

Следующий блок программы — конструктивно-формирующий, нацелен на развитие и положительное изменение существующего образа медицинского и фармацевтического работника, конструирование нового позитивного образа. На основе опыта, приобретенного на предыдущих этапах, у студентов появляется возможность самостоятельно создавать новый продуктивный, положительный образ.

На данном этапе студенты участвовали в разработке программы презентации-знакомства с профессией медработника и фармацевта, при этом необходимо было, чтобы основное внимание уделялось личности представителей данных профессий. Формат выбирался участниками программы самостоятельно, чаще всего студенты выбирали создание видеороликов на тему знакомства с конкретными представителями указанных профессий, мультимедийные презентации и театрализованные постановки на заданную тему.

Данный блок носит рефлексивный и интегрирующий характер, а следовательно, предполагает обмен идеями относительно содержания деятельности медицинских и фармацевтических работников, описаниями интересных практических случаев, личностных особенностей врачей и фармацевтов, осознание значимости данных профессий, сложности в когнитивном, эмоциональном и деятельностном планах. На конструктивно-формирующем этапе разрушаются имеющиеся стереотипы, создается новый продуктивный образ.

Следующий блок программы — обобщающе-рефлексивный, на котором подводятся итоги, происходит осмысление, обобщение проведенной работы, полученного опыта, новых знаний. Благодаря созданной на предыдущих этапах доверительной и комфортной атмосфере взаимодействия между участниками программы студенты обмениваются впечатлениями, эмоциями, мыслями, что также способствует достижению цели тренинговой обучающей программы.

На заключительном этапе был проведен повторный замер — эмпирическое исследование, направленное на выявление различий в представлениях и образе медицинского и фармацевтического работника у студентов, после участия в программе формирования позитивного образа представителей данных профессий. Данные, полученные на первом замере, сравнивались с данными, полученными на заключительном этапе, для оценки эффективности развивающей тренинговой программы.

Результаты повторного исследования показали увеличение нагруженности в структуре образа врача и фармацевта интеллектуального и деятельностного компонентов. В сравнении с первым замером, который показал, что ведущим в иерархической структуре образа медработника и фармацевта является эмоционально-чувственный компонент, два других компонента, после серии мероприятий созданной нами программы, представлены на более высоком уровне. Наряду с эмоционально-чувственным компонентом, который включает профессиональные качества, свойства личности, такие как эмпатия, сочувствие, коммуникативные черты, ведущими в структуре образа по итогам второго замера стали когнитивный (интеллектуальный) компонент, который представлен профессиональными компетенциями, характеристиками познавательной сферы медицинского и фармацевтического работника, и деятельностный компонент, отражающий специфику профессиональной деятельности.

После анализа и сравнения данных двух замеров можно сделать вывод, что у студентов расширились представления о профессиях врача и фармацевта, их образ был дополнен новыми категориями, расширены компоненты образа.

Было также выявлено расширение, изменение образа врача и фармацевта за счет изменения стереотипов восприятия данных профессий. В сравнении с первым этапом исследования, где после проведения рисуночных методик были отмечены половые стереотипы в восприятии медицинского и фармацевтического работника (студенты чаще изображали в качестве врача мужчину, фармацевта — женщину), на заключительном этапе исследования не наблюдалось значимых различий в изображениях врача и фармацевта в связи с полом.

После участия в образовательной развивающей тренинговой программе студенты расширили свои представления относительно сущностных свойств и содержания профессии фармацевтического работника. Фармацевт перестал восприниматься как работник, осуществляющий исключительно продажу лекарственных средств. Образ фармацевта был расширен за счет обо-

гащения представлений о профессиональных обязанностях, профессиональных качествах, особенностях его профессиональной деятельности.

На первом этапе исследования было показано, что более дифференцированным является образ именно медицинского работника в сравнении с фармацевтом. Однако, после серии организованных нами мероприятий, анализируя данные второго замера, можно отметить большую дифференцированность и наполненность образа фармацевта по сравнению с первым замером. Студенты более детально стали описывать представителя данной профессии, образ фармацевта стал более содержательным и многоаспектным.

В целом также можно отметить более позитивное отношение студентов к указанным сферам профессиональной деятельности и к их представителям. На заключительном этапе исследования в описаниях студентов чаще встречаются положительные оценочные суждения, студенты отмечают важность и сложность профессий фармацевтического работника и врача.

Таким образом, в данной тренинговой программе реализуются основные психологические аспекты формирования позитивного образа медицинского и фармацевтического работника: когнитивный, поведенческий и эмоциональный. Апробация созданной нами программы и оценка ее эффективности производилась на основе сопоставления и анализа образов медицинского и фармацевтического работника до и после участия студентов в ней. Данные показали высокие достоверные различия, отражающие качественное изменение структуры образа и его более развернутое содержательное наполнение. Представляется возможным и актуальным распространение данной программы на другие возрастные и профессиональные группы.

In this article, the experience of applying technologies for the formation of a positive image of a medical and pharmaceutical worker is considered. The results of an empirical study of the actual image of a medical and pharmaceutical worker in public consciousness among residents of the Perm Krai, a scheme for approbation of a program for the formation of a positive image of a medical and pharmaceutical worker, and comparative analysis data of the results of an expert evaluation are presented. It is shown that the program implemented with the participation of students from Perm universities demonstrates high efficiency, and therefore can be replicated to other age and professional groups.

Keywords: positive image formation program, doctor, health worker, pharmaceutical worker, image.

Список литературы

1. *Жданова С. Ю., Зарипова Л. З., Пузырёва Л. О. и др.* Особенности восприятия образа медицинского и фармацевтического работника в связи со спецификой получаемого базового образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Новшества в области педагогики и психологии» (Тюмень, 25 декабря 2016 г.). — Тюмень, 2016. — С. 80–81.

2. *Жданова С. Ю., Пузырёва Л. О., Печеркина А. В.* Программа формирования позитивного образа медицинского и фармацевтического работника в общественном сознании // Развитие человека в современном мире. — 2017. — № 2. — С. 121–127.

3. *Пузырёва Л. О., Жданова С. Ю.* Невербальные характеристики образа врача и фармацевтического работника // Новая наука: опыт, традиции, инновации : международное научное периодическое издание по итогам Междунар. науч.-практ. конф. (Омск, 12 декабря 2016 г.). — 2016. — Ч. 2. — С. 156–159.

4. Жданова С. Ю., Заринова Л. З., Пузырёва Л. О. Модель образа врача в психологии // Психологическая наука и практика: личность и социокультурная среда : материалы VI Форума психологов Прикамья (Пермь, 25–26 ноября 2016 г.). — Пермь, 2016. — С. 81–84.

Е. М. Корж

Особенности Я-концепции клиентов тату-салона

E. M. Korzh

Features of the tattoo parlor customers' Self-concept

В статье рассматриваются результаты проведенного эмпирического исследования, основанного на сравнительном анализе особенностей Я-концепции (самооценки, самоотношения и т. д.) юношей и девушек в возрасте 18–23 лет с татуировками и без татуировок.

Ключевые слова: татуировка, Я-концепция, самоотношение.

Несмотря на длительную историю своего существования, татуировка является малоизученным феноменом. Приоритет в исследовании татуировки принадлежит представителям таких наук, как этнография, антропология и психиатрия (А. Ф. Миддендорф, Н. Л. Гондатти, Б. О. Пилсудский, П. Г. Васкевич, Ф. Ратцель, Л. Я. Штернберг, Ф. фон Гельвальд, Дж. Леббок, К. Леви-Стросс, Ч. Ломброзо, А. Д. Борохов, Д. З. Борохов и др.).

Изучением данного феномена занимался ряд психологов и социологов (А. Ельски, В. А. Гришин, В. А. Барановский, Е. Б. Павшук, Д. Андерсон, Л. Армстронг). Часть исследователей рассматривает татуировку как одну из форм формирования субкультурных ценностей, а также как своеобразный обряд для принятия групповой идентичности (Т. Б. Щепанская, Е. В. Малахова).

Татуировка — один из способов украшения своего тела, такой как макияж, красивые украшения, одежда и т. д. Но татуировка имеет статичный характер и становится неотъемлемой частью субъекта. Причины нанесения различны, жизненные ситуации меняются, а татуировка остается практически неизменной. Она служит напоминанием об определенной ситуации, отражением опыта личности, как бы входит в Я-концепцию личности.

В целом Я-концепция отражает различные уровни индивидуального и общественного самосознания, степень формирования интегральных образований, с которыми связана стратегия жизни, самопознание и самореализация, а также ориентацию личности в сложной ситуации, ее активность или пассивность в определенных случаях. Ее когнитивные составляющие, изменяясь, меняют и человека, делают его другим, перерождают его состояния и переживания, отношения и потребности, мотивы и цели.

Проблеме изучения Я-концепции было уделено немало внимания в работах отечественных и зарубежных психологов: К. А. Абульхановой, Б. Г. Ананьева, В. С. Мухиной, Р. Бернса, А. А. Бодалева, В. С. Мерлина, Л. И. Анцы-

феровой, И. С. Кона, К. Левина, А. Маслоу, К. Роджерса, А. Н. Леонтьева, Д. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и др.

Я-концепция — это совокупность установок личности, направленных на себя, проявляющихся во всевозможных вариациях, в том числе и в нанесении татуировки.

С целью выявления особенностей Я-концепции клиентов тату-салона было проведено эмпирическое исследование. Предметом исследования являлись особенности Я-концепции респондентов.

В качестве гипотезы исследования было сформулировано предположение, что существуют специфические особенности Я-концепции у девушек и юношей, принявших решение о нанесении татуировки.

В исследовании были использованы следующие методики: тест «Кто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой); методика «Незаконченные предложения» Сакса-Леви; методика исследования самоотношения С. Р. Панталева (МИС); методика диагностики полимотивированных тенденций в Я-концепции личности (С. М. Петрова); а также авторская анкета.

Выборку исследования представили 48 юношей и девушек в возрасте 18–23 года. В исследовании принимало участие две группы респондентов: 1-я группа — 24 респондента с татуировками, из них 12 юношей и 12 девушек; 2-я группа — 24 респондента без татуировок, из них 12 юношей и 12 девушек.

В результате проведенного исследования были сформулированы следующие выводы.

Анализ теоретических источников позволил зафиксировать, что в юношеском возрасте личность испытывает острую необходимость в самоопределении, в осознании своей неповторимости (открытие «Я»), а также пытается постичь особую реальность образно-знаковых систем, прикасаясь к творчеству (художественный предмет, картина могут стать достоянием воспринимающей его личности). Татуировка в данном случае является самым простым способом подчеркнуть свою индивидуальность, позволяет как бы определиться в этом сложном мире (групповая идентичность). Зачастую татуировка наносится под давлением референтной группы и под влиянием феномена подражания, благодаря которому личность формирует собственную Я-идентичность. В юношеском возрасте расхождение Я-реального и Я-идеального также может нивелироваться личностью с помощью татуировки, хотя, несомненно, это могут быть и достижения в хобби, спорте и т. д. Анализ выбора цветовой палитры татуировок позволяет сделать вывод, что татуировка является способом показать миру глубинно-психологические противоречия личности и ее склонность к изоляции, а также определенный бунт, протест, свойственный личности в этом возрасте. Татуировка является и способом продемонстрировать свой социальный статус, так как в современном мире хорошая художественная татуировка стоит достаточно дорого.

В результате эмпирического исследования были выявлены различия в структуре самоотношения у респондентов двух групп по методике МИС. Ре-

спонденты юношеского возраста без тату фиксируют наиболее высокую готовность к изменению Я-концепции, открытость новому опыту познания себя, поиск соответствия реального и идеального «Я» по сравнению с респондентами юношеского возраста с татуировками. У респондентов юношеского возраста с татуировками чаще возникают внутренние конфликты по сравнению с респондентами без тату. Они более положительно относятся к себе, ощущают баланс между собственными возможностями и требованиями окружающей реальности.

Выявлены различия в исследовании системы отношений к различным сферам жизни человека. Респонденты юношеского возраста с тату наиболее отрицательно относятся к своему отцу, к себе по сравнению с респондентами без тату. При этом юноши и девушки с тату более положительно воспринимают свои нереализованные возможности по сравнению с респондентами без тату. Наиболее положительное отношение к вышестоящим лицам выявлено у респондентов юношеского возраста без тату. Юноши и девушки с тату более отрицательно относятся к людям противоположного пола, у них ниже уровень чувства вины по сравнению с юношами и девушками без тату.

Выявлены различия полимотивированных тенденций в структуре личности юношей и девушек с тату и без тату. У респондентов с тату более выражена отрицательная степень нормативной, нравственной мотивации по сравнению с юношами и девушками без тату. У респондентов с тату наиболее выражена потребность в действенном, активном преодолении трудностей, стремление бороться с жизненными обстоятельствами по сравнению с респондентами без тату. При этом у респондентов с тату наблюдается позитивная мотивации индивидуализации по сравнению с респондентами без тату.

Результаты исследования позволяют прийти к выводу, что личность с татуировками чаще подвержена внутренним конфликтам и противоречиям, чем личность без них, что позволяет предположить, что тату и является способом преодоления этих конфликтов.

Результаты исследования позволяют предположить глубинно-психологическую обусловленность причин нанесения татуировок, а также наличие особенностей Я-концепции личности.

На основе полученных результатов исследования возможна разработка диагностических методов и коррекционных программ формирования более конструктивных способов проявления себя, подчеркивания индивидуальности, так как, отдаваясь сильному желанию нанести татуировку, люди часто некритично подходят к решению этого вопроса (в том числе к выбору мастера, эскиза, места нанесения, стерильных условий, в которых делается татуировка), что приводит к разочарованиям, а вслед за ними к психологическим проблемам.

The article considers the results of an empirical study based on a comparative analysis of the features of the Self-concept (self-esteem, self-relationship, etc.) of boys and girls aged 18–23 years with tattoos and without tattoos.

Keywords: tattoo, Self-concept, self-relation.

Список литературы

1. Бекетова Е. С. Глубинно-психологические особенности выбора татуировки / Е. С. Бекетова // Научный часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, Серія 12: Психологічні науки : зб. Наукових праць. — Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. — № 33 (57). — С. 349–357.
2. Бекетова Е. С. Диагностико-коррекционные возможности татуировки / Е. С. Бекетова // Научный часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, Серія 12: Психологічні науки : зб. Наукових праць. — Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. — № 36 (60). — С. 100–104.
3. Мельникова Л. А. Татуировка как форма репрезентации социокультурных кодов визуальности (на материалах исследования молодежных субкультур города Владивостока, конец XX — начало XXI века) : монография / Л. А. Мельникова, С. Ф. Карабанова, Н. А. Коноплева. — Владивосток : ВГУЭС, 2014. — 168 с.: ил.

Ю. Н. Коровин

К вопросу о содержании и структуре профессиональной готовности офицера войск национальной гвардии Российской Федерации к управленческой деятельности

Yu. N. Korovin

To the issue of the content and structure of the professional readiness of the Russian Federation national guard troops officer to the administrative activity

В работе рассматриваются особенности управленческой деятельности офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации. Рассматриваются специфические характеристики военного управления. Управленческая деятельность офицера исследуется с точки зрения определенных особенностей: единоначалие, экстремальные условия выполнения задач, персональная ответственность. Исследуется структура понятия «профессиональная готовность» применительно к военному специалисту. Особое внимание уделяется психологическим особенностям управленческой деятельности офицера, обусловленным особым режимом служебно-боевой деятельности. Определяется, что профессиональная готовность будущих офицеров Росгвардии формируется поэтапно и предусматривает овладение компетенциями и формирование профессиональной мотивации.

Ключевые слова: управленческая деятельность, структура профессиональной готовности офицера, профессиональная мотивация, профессиональные функции, войска национальной гвардии.

Современные социально-политические реалии предъявляют особые требования к офицерским кадрам, обусловленные широким спектром задач, которые должны решать военные специалисты в условиях возникающих оперативных ситуаций. Профессиональная деятельность офицеров Росгвардии отличается многообразием и вариативностью, сложным характером организации и осуществления, требует от специалиста исполнения различных функций, связанных с обучением и воспитанием личного состава, поддержанием высокой боевой и мобилизационной готовности подразделения, обеспечением всеми видами довольствия, которые, так или иначе, находятся в

плоскости реализации особого вида профессиональной функциональности офицера — его управленческой деятельности.

Вопросам управленческой деятельности, в том числе в системе служебно-боевой деятельности офицеров, посвящены работы Р. Л. Кричевского, Н. Н. Вересова, Г. В. Атаманчука, И. Н. Мамаева, Р. А. Гусева, С. А. Измалковой, Т. А. Головиной, И. В. Ткаченко, Ю. Г. Одегова, П. В. Иванова, в которых определены сущностные и содержательные характеристики управленческой деятельности, отражены теоретические и прикладные аспекты ее организации в различных социально-профессиональных системах.

Говоря об управленческой деятельности, Г. В. Атаманчук [1] подчеркивает ее прикладной характер, направленный на решение конкретной задачи в процессе реализации взаимодействия между людьми и влияния на их сознание и поведение для достижения цели. Р. Л. Кричевский [7] указывает на контактно-устанавливающий характер управленческой деятельности, реализующийся посредством вербальных коммуникативных контактов в формате вертикальных и горизонтальных управленческих связей. Позиция Н. Н. Вересова [2] связана с определением специфических особенностей управленческой деятельности, к числу которых автор относит следующие: вектор управленческой деятельности сориентирован на других субъектов с целью выполнения ими заданных действий для достижения цели; межсубъектные коммуникации выступают особым средством управленческого взаимодействия, обеспечивая влияние управляющего субъекта на управляемый объект.

Применительно к управленческой деятельности офицерских кадров Р. А. Гусев [3] определяет ряд ее специфических характеристик, к которым относит следующие: 1) жесткая правовая регламентация поведения и принимаемых решений, обусловленная нормативностью управленческой деятельности (высокий уровень правосознания и ответственности за управленческий выбор, дисциплинированность, организованность и исполнительность, верность профессиональному долгу, честность и мужество); 2) властный характер служебных полномочий офицера, носящих обязательный характер для всех уровней управления (сочетание нормативной свободы и ответственности, гибкость мышления, эмоциональная устойчивость, профессиональная компетентность); 3) экстремальный характер управленческой деятельности, обусловленный особым режимом служебно-боевой функциональности офицера и особенностями боевого применения частей и подразделений (выносливость при повышенных психофизиологических нагрузках, стрессоустойчивость, высокий уровень работоспособности и эмоционального самоконтроля); 4) нормативно заданная самостоятельность и персональная ответственность (высокий уровень профессиональной направленности и мотивации служебно-боевой деятельности, общественно-политическая зрелость, настойчивость в достижении цели).

Безусловно, управленческая деятельность офицера Росгвардии имеет свою специфику, которая выделяет ее в ряду аналогичной деятельности специалистов иного профиля: управленческая деятельность офицера харак-

теризуется прежде всего единоначалием в управлении, необходимостью выполнения служебно-боевых задач в экстремальных условиях оперативной обстановки, связанной с угрозой жизни и здоровью, постоянным сопряжением с вооружением и военной техникой, исполнением профессиональных обязанностей в широком диапазоне коммуникативных контактов, что объективно требует от офицера адекватной профессиональной готовности к продуктивной организации данной деятельности.

Анализируя понятие «профессиональная готовность», отметим, что в большинстве случаев оно рассматривается на личностном и функциональном уровнях как совокупность интегративных базовых характеристик: активное личностное состояние, предопределяющее эффективность и развитие деятельности и являющееся ее следствием; личностное качество, которое определяет установки субъекта на возникающие в профессиональной деятельности ситуации и спектр решаемых задач; предпосылки к деятельности, определяющие ее устойчивость, эффективность и регуляцию (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович [5]).

Л. Г. Семушина [8], развивая данные научные представления, определяет профессиональную готовность как психическое состояние, которое характеризуется осознанием и принятием специалистом профессиональных целей, организацией продуктивных профессиональных действий для получения результата на основе сформированных компетенций и значимых для профессиональной деятельности качеств личности.

Близкой точки зрения придерживаются Г. Н. Жуков [6], Т. А. Синьковская [9], Р. А. Хайров [11], определяющие профессиональную готовность в качестве результата формирования у специалиста комплекса теоретических знаний, практических умений и навыков, личностно-профессиональных свойств и качеств, обеспечивающих успешную адаптацию к условиям профессиональной деятельности и «предстартовую активизацию» человека в начальной ее фазе.

Определяя понятие «профессиональная готовность офицера к управленческой деятельности», отметим, что оно вписывается в общий смысловой орнамент понятия «профессиональная готовность» с той лишь разницей, что при определении сущности профессиональной готовности к управленческой деятельности необходимо учитывать специфические особенности последней в определенной сфере профессионального труда.

По нашему мнению, профессиональная готовность офицера Росгвардии к управленческой деятельности представляет целостное внутреннее состояние специалиста, выступающее результатом овладения комплексом военно-профессиональных компетенций в сфере организации управления воинским подразделением, актуализации личностно-профессиональных качеств и способностей к управленческой деятельности, обеспечивающее успешную адаптацию военного специалиста к управленческой деятельности в рамках реализации профессиональных функций.

При этом мы разделяем точку зрения А. С. Фомина [10], согласно которой различаются потенциальный и актуальный уровни профессиональной готовности специалиста к управленческой деятельности.

1. Потенциальный уровень готовности формируется в условиях профессиональной подготовки будущего специалиста в образовательном процессе образовательной организации высшего образования, является результатом освоения соответствующих компетенций, формирования образа управленческой деятельности, приобретения личностно и профессионально значимых качеств вне непосредственной включенности в реальную управленческую деятельность.

2. Актуальный уровень готовности к управленческой деятельности проявляется в процессе непосредственного исполнения профессиональной деятельности, в которой происходит актуализация личностно-профессионального потенциала субъекта, приобретенного на предыдущем этапе. На данной стадии профессиональная готовность к управленческой деятельности выступает необходимым атрибутом профессионального развития личности специалиста, которое, по мнению А. А. Деркача, В. Г. Зазыкина [4], носит прогрессивный характер и проявляется в следующем: 1) в модификации мотивационной сферы личности, в которой приоритетом является отражение общечеловеческих ценностей, осознание профессионального долга и ответственности за результаты профессиональной деятельности; 2) умении прогнозировать и планировать собственную профессиональную траекторию на основе профессиональных компетенций и реализуемых профессиональных функций с учетом нравственных императивов профессионального пространства; 3) развитии профессиональной устойчивости, вариативности профессиональных действий и личностной мобильности в трудных ситуациях профессиональной деятельности; 4) объективной оценке своих возможностей, степени готовности к действиям, носящим более сложную содержательно-структурную конфигурацию.

Исследуя структуру профессиональной готовности военного специалиста к управленческой деятельности, мы опираемся на научные работы Г. Л. Гавриловой, Н. Д. Левитова, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича, В. Т. Чичикина, Э. Ф. Зеера, А. М. Павлова, О. Н. Садовниковой, Т. Н. Банщиковой, С. В. Путеевой, Е. Н. Остроумовой, С. А. Цепляевой и др., в которых представлены различные варианты структурной компоновки изучаемого феномена. Анализ исследовательских позиций показал, что фактически все авторы в качестве базовых направлений структурной компоновки профессиональной готовности определяют наличие мотивационного, теоретического, практического и психологического аспектов.

В настоящем исследовании, определяя структуру профессиональной готовности офицера Росгвардии к управленческой деятельности и следуя принятым общим подходам к ее компоновке, мы выделяем мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и личностный

компоненты, в содержании которых актуализируются функциональные и личностные ресурсы офицера как субъекта управления (рис. 1).

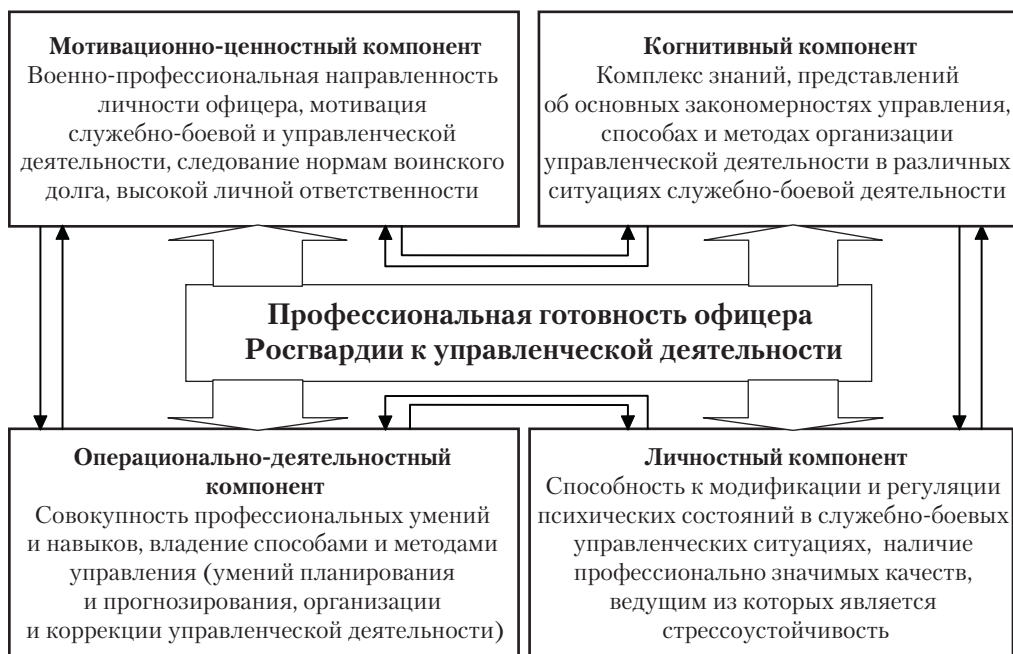


Рис. 1. Структура профессиональной готовности офицера Росгвардии к управленческой деятельности

В содержании **мотивационно-ценностного** компонента профессиональной готовности офицера Росгвардии к управленческой деятельности приоритетная роль принадлежит военно-профессиональной направленности будущего военного специалиста на служебно-боевую деятельность в целом и управленческую в частности, ориентированной на освоение соответствующих компетенций (общекультурных и военно-профессиональных), необходимых для организации управленческой деятельности в процессе исполнения служебных функций.

Содержание **когнитивного** компонента профессиональной готовности будущего офицера к управленческой деятельности составляет комплекс знаний, представлений об основных закономерностях управления, способах и методах организации управленческой деятельности в различных ситуациях служебно-боевой деятельности, что представляет собой теоретический фундамент профессиональной готовности.

Операционно-деятельностный компонент профессиональной готовности офицера связан с наличием совокупности профессиональных умений и навыков, владением способами и методами управления (умений планирования и прогнозирования, организации и коррекции управленческой деятельности в рамках демонстрации адекватной модели поведе-

ния в управленческой ситуации, базирующейся на выраженной военно-профессиональной направленности и прочном теоретическом фундаменте).

Профессиональные действия офицера в содержании операционально-деятельностного компонента, являясь важной прикладной составляющей формируемых компетенций, базируются на когнитивном фундаменте и проявляются в условиях активной деятельности курсантов, актуализации их внутриличностного потенциала и ресурсов, составляющих суть следующего компонента профессиональной готовности — личностного, в котором сконцентрирован весь спектр индивидуальных характеристик будущего офицера, имеющих приоритетное значение для эффективности управленческой деятельности. Содержание данного компонента представлено способностью к модификации и регуляции психических состояний в служебно-боевых управленческих ситуациях (особенно в ситуациях, носящих трудный, нестандартный, экстремальный характер), профессионально значимыми качествами личности офицера, имеющими презентацию в том числе в управленческой сфере (активность, инициативность, организованность, настойчивость, целеустремленность, креативность, ответственность, самостоятельность, коммуникабельность), ведущим из которых является стрессоустойчивость.

Предлагаемая структура профессиональной готовности офицера к управленческой деятельности, на наш взгляд, ориентирует на личностную доминанту в позиции целостности личности в ее мотивационном, функциональном и собственно личностном аспектах. Траектория формирования профессиональной готовности у будущих офицеров Росгвардии носит поэтапный характер и должна предусматривать овладение курсантами необходимыми компетенциями, развитие и укрепление профессиональной мотивации, положительного отношения к избранной профессии, актуализацию и повышение уровня развития профессионально значимых качеств на всем маршруте профессиональной подготовки.

In the work, the features of the administrative activity of the officers of the Russian Federation national guard troops are examined. Specific characteristics of military command are considered. The administrative activity of the officer is investigated from the point of view of certain features: unity of command, extreme conditions for performing tasks, personal responsibility. The structure of the concept of *professional readiness* with reference to a military specialist is explored. Particular attention is paid to the psychological characteristics of the officer's administrative activities, conditioned by a special regime of military service. It is determined that the professional readiness of future officers of Rosgvardia is formed in stages and provides for the mastery of competencies and the formation of professional motivation.

Keywords: administrative activity, structure of professional readiness of the officer, professional motivation, professional functions, national guard troops

Список литературы

1. Атаманчук Г. В. Теория государственного управления : курс лекций / Г. В. Атаманчук. — 4-е изд., стер. — М. : Омега-Л, 2006. — 584 с.
2. Вересов Н. Н. Психология управления : учеб. пособие / Н. Н. Вересов. — М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2001. — 224 с.

3. *Гусев Р. А.* Педагогические условия формирования профессионализма управленческой деятельности офицеров внутренних войск МВД России / Р. А. Гусев // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. — 2009. — № 4 (44). — С. 172–176.
4. *Деркач А. А.* Акмеология : учеб. пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. — СПб. : Питер, 2003. — 256 с.
5. *Дьяченко М. И.* Психологические проблемы готовности к трудовой деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Изд-во БГУ, 1976. — 175 с.
6. *Жуков Г. Н.* Формирование профессиональной готовности студентов к деятельности мастера производственного обучения / Г. Н. Жуков. — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. — 439 с.
7. *Кричевский Р. Л.* Если вы — руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе / Р. Л. Кричевский. — 3-е изд., доп. и перераб. — М. : Дело, 1998. — 400 с.
8. *Семушина Л. Г.* Инженерная педагогика : сб. статей. Вып. 4. / Л. Г. Семушина. — М. : Центр инженерной педагогики МАДИ (ГТУ), 2003. — 300 с.
9. *Синьковская Т. А.* Проблема готовности будущего учителя информатики к использованию технологий дистанционного обучения / Т. А. Синьковская // Конгресс конференций «Информационные технологии в образовании» («ИТО-2003»). — Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2003> (дата обращения: 01.03.2018).
10. *Фомин А. С.* Проблемы формирования психологической готовности к управленческой деятельности (руководству организацией) / А. С. Фомин // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. — 2011. — № 2. — С. 91–104.
11. *Хайров Р. А.* Исследование проблемы готовности руководителей образовательных учреждений к управленческой деятельности / Р. А. Хайров // Известия российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2010. — № 125. — С. 158–162.

М. А. Слободенюк

Социально-психологические детерминанты насильственных преступлений, совершенных несовершеннолетними

M. A. Slobodenyuk

Social and psychological determinants of violent crimes committed by juveniles

Статья посвящена рассмотрению вопроса детерминации насильственной преступности несовершеннолетних, мотивированных национальной ненавистью. Автор анализирует социально-психологические детерминанты насильственных преступлений, совершенных несовершеннолетними по мотиву национальной ненависти. Сформулирован вывод о том, что отсутствие положительной социализации личности является ключевым фактором насильственной преступности несовершеннолетних, мотивированных национальной ненавистью.

Ключевые слова: социально-психологические детерминанты, причины и условия преступности, насильственные преступления, несовершеннолетние, мотив национальной ненависти.

На современном этапе развития криминологической науки в России сформировались два основных подхода в вопросе детерминации преступного поведения молодежи. Часть исследователей придерживается социологического подхода к трактовке причин и условий совершения преступлений,

другие основания возникновения преступности считают антропологические особенности психики человека. Мы придерживаемся комплексного подхода, так как признаем, что влияние на криминогенное поведение оказывают как социальные, так и психологические причины.

Исследование детерминантов насильственной преступности несовершеннолетних, мотивированной национальной ненавистью, необходимо начать с уточнения самого понятия «детерминант». По мнению А. И. Алексева, детерминация означает связь, при которой одно явление в определенных обстоятельствах становится следствием другого. При этом детерминанты преступности могут находиться в корреляционной и генетической взаимосвязи [1]. Противоположной позиции придерживается В. Н. Кудрявцев, который указывает на условность такого деления и отмечает, что при разных обстоятельствах причины и условия могут иметь диаметрально противоположные позиции, поэтому более корректно под криминологическими детерминантами понимать «объективные социальные противоречия», а именно причины, условия, обстоятельства, образующие комплекс криминогенных факторов [5].

На наш взгляд, детерминантами преступности являются сопутствующие преступлению обстоятельства во взаимосвязи с причиной, выступающей в качестве движущей силы совершения общественно опасного деяния, запрещенного законом.

Детерминанты преступности по роли в процессе совершения преступления делятся на первичные и вторичные. К первой группе детерминантов мы относим непосредственные причины, ставшие мотивом совершения конкретного преступления, это те факторы, которые приводят к достижению точки бифуркации, при которой возникает побуждение к совершению общественно опасного деяния. Вторая группа включает обстоятельства, способствовавшие наступлению тех или иных последствий преступления, а также служившие условием достижения преступного результата.

Ключевым является деление детерминантов насильственной преступности несовершеннолетних, мотивированной национальной ненавистью по уровню их действия:

- 1) общесоциальные детерминанты — комплекс неблагоприятных социально-экономических и политических обстоятельств, приводящих к совершению подростками насильственных преступлений;
- 2) социально-психологические детерминанты — совокупность причин и условий отчуждения личности от окружающих, лежащих в основе ее преступного поведения [2];
- 3) индивидуально-психологические детерминанты — субъективные причины совершения конкретного преступления, а также реакция на провоцирующие обстоятельства конкретной жизненной ситуации, приводящая к совершению преступления.

Остановимся более подробно на социально-психологических детерминантах насильственных преступлений, совершенных подростками по мотивам

ву национальной ненависти. Отечественные исследователи к данной категории детерминантов относят комплекс взаимосвязанных причин и условий, составляющих среду взаимодействия и общения человека, формирующих социально-психологический тип человека и его поведение [7]. Так, например, Н. М. Романова выделяет такие социально-психологические детерминанты насильственных преступлений, как: 1) эмоциональная зависимость от социальной обстановки; 2) недостатки регулятивного воздействия на поведение подростков; 3) экстремальные условия внутрисемейного насилия [6]. Солидарную позицию выражает Ф. Г. Бурчак, который к числу факторов относит рост социальной напряженности и криминализацию микрогрупп [3]. Согласно точке зрения А. В. Шеслера, Л. М. Прокументова, совершение преступления всегда связано не только с активной ролью самого человека, но и с условиями социальной среды, в которой находится личность, его вовлеченностью в общественную жизнь малых групп [8].

К социально-психологическим детерминантам насильственных преступлений, совершенных несовершеннолетними по мотиву национальной ненависти, относятся:

- 1) деструктивные процессы в мотивационно-ценностной системе современной молодежи, принятие насилия как неизменного атрибута замещающих субкультур;
- 2) криминализация малых социальных групп, в которые стремятся попасть подростки;
- 3) противостояние интересов представителей различных национальных групп, связанное с процессом возрождения этнического самосознания;
- 4) противоречия в области внутрисемейных отношений, невыполнение основных функций и задач семьи как ячейки общества;
- 5) распространение бунтарских настроений среди подростков, направленных на демонстрацию отрицания правовых норм и нравственных устоев общества [4].

Для исследования социально-психологических причин насилия, мотивированного национальной ненавистью среди несовершеннолетних, мы провели опрос специалистов, имеющих глубокие знания в области подростковой преступности. В экспертном опросе, задачей которого было выявление общесоциальных детерминантов насильственных преступлений, совершенных несовершеннолетними по мотиву национальной ненависти, приняло участие 38 человек, из них 23 сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации, 7 практикующих юристов, 5 педагогов и 3 психолога.

По результатам опроса было выявлено, что в мотивационно-ценностной структуре личности подростков, занимающихся причинением насилия лицам, имеющим признаки принадлежности к определенной национальности, преобладают социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами (40 %), наслаждение и удовольствие (23,6 %) и самостоятельность мысли и действия (10,9 %) (табл. 1).

Распределение экспертных оценок мотивационно-ценностной структуры личности подростков, занимающихся причинением насилия лицам, имеющим признаки принадлежности к определенной национальности

	Что преобладает в мотивационно-ценностной структуре личности подростков, занимающихся причинением насилия лицам, имеющим признаки принадлежности к определенной национальности:	Количество ответов	Процент от общего числа
а)	социальный статус, доминирование над людьми и ресурсами	22	40,0
б)	личный успех	5	9,1
в)	волнение и новизна	3	5,5
г)	наслаждение или удовольствие	13	23,6
д)	самостоятельность мысли и действия	6	10,9
е)	уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и идеи	4	7,3
ж)	безопасность и стабильность общества, отношений и самого себя	2	3,6

Исследованием подтверждается точка зрения отечественных ученых А. В. Шеслера и Л. М. Прокументова [8], которые среди детерминантов преступного поведения выделяли активную роль внутренних мотивов самого человека, так как удовлетворение преступных потребностей движет его действиями, появляется стремление к достижению преступного результата, желание вновь пережить волнующие ощущения, полученные при совершении насилия, мотивированного национальной ненавистью.

Находит свое подтверждение предположение, что подростки, которые подверглись отторжению малыми группами и не прошли положительную социализацию, стремятся попасть в референтную группу, зачастую занимающуюся криминальной деятельностью, в связи с чем совершают необъяснимо жестокие насильственные преступления. Анализируя состав, в котором подростки совершают мотивированные национальной ненавистью насильственные преступления, эксперты считают, что большинство преступлений совершается подростками в группе с лидирующим положением одного из участников (60 %) и реже — группой равных участников (20 %) либо несколькими группами, имеющими одни цели и выполняющими согласованные действия под руководством другого участника (16 %). И лишь 4 % от общего количества ответов соответствует варианту, при котором насильственные преступления совершаются подростками в одиночку (табл. 2).

Большая часть экспертов (58,3 %) отметила, что отношения в семье подростков, занимающихся причинением насилия лицам, имеющим признаки принадлежности к определенной национальности, являются неблагополуч-

ными, и четверть экспертов оценила внутрисемейные отношения как удовлетворительные (табл. 3).

Таблица 2

Оценки экспертов численности групп подростков при совершении ими мотивированных национальной ненавистью насильственных преступлений

В каком составе подростки совершают мотивированные национальной ненавистью насильственные преступления:		Количество ответов	Процент от общего числа
а)	в одиночку	2	4,0
б)	группой равных участников	10	20,0
в)	группой с лидирующим положением одного из участников	30	60,0
г)	несколькими группами, имеющими одни цели и выполняющими согласованные действия под руководством другого участника	8	16,0

Таблица 3

Характеристика семейных отношений несовершеннолетних, занимающихся причинением насилия по мотиву национальной ненависти

Какие отношения в семье характерны для подростков, занимающихся причинением насилия лицам, имеющим признаки принадлежности к определенной национальности:		Количество ответов	Процент от общего числа
а)	неблагополучные	28	58,3
б)	благополучные	8	16,7
в)	удовлетворительные	12	25,0

Заметим, что среди экспертов не сложилось единого мнения относительно того, какой преступный результат ожидают получить несовершеннолетние при совершении насилия, мотивированного национальной ненавистью, но в этом вопросе выявилось несколько наиболее популярных ответов (табл. 4).

Так, 20,5 % экспертов считают, что подростки хотят показать обществу свое нетерпимое отношение к определенным национальностям, и примерно столько же экспертов (19,3 %) ответили, что насилие, мотивированное национальной ненавистью, является попыткой несовершеннолетних поднять свой авторитет. В то же время 16,9 % опрошенных отметили желание подростков выплеснуть свою спонтанную агрессию на представителей менее защищенных национальных групп, и также 16,9 % посчитали, что несовершеннолетние хотят продемонстрировать другим участникам нападения свою силу.

**Отношение несовершеннолетних к насилию,
мотивированному национальной ненавистью**

Какой преступный результат ожидают получить несовершеннолетние, когда совершают насилие, мотивированное национальной ненавистью:		Количество ответов	Процент от общего числа
а)	нанести вред здоровью и жизни конкретного лица, имеющего видимые признаки принадлежности к определенной национальной группе	11	13,3
б)	показать обществу свое нетерпимое отношение к определенным национальностям	17	20,5
в)	выплеснуть свою спонтанную агрессию на представителей менее защищенных национальных групп	14	16,9
г)	искоренить представителей других национальностей	7	8,4
д)	отомстить представителям определенной национальности за их провоцирующее поведение	4	4,8
е)	продемонстрировать другим участникам нападения свою силу	14	16,9
ж)	попытаться поднять авторитет	16	19,3

Таким образом, из вышеизложенного следует вывод, что отсутствие положительной социализации личности является ключевым фактором насильственной преступности несовершеннолетних, мотивированных национальной ненавистью. При этом стоит отметить особую роль внутрисемейных отношений в генезисе преступного поведения подростков. В связи с чем на сегодняшний день на первое место ставится анализ социализации молодежи, своевременное выявление маргинальных личностей, не способных адаптироваться к окружающей социальной среде.

Мы предполагаем, что применение методики обследования криминологических детерминантов и характеристик личности несовершеннолетнего даст возможность своевременно идентифицировать склонность к насильственным преступлениям, совершаемым по мотиву национальной ненависти. С этой целью необходимо разработать автоматизированную систему комплексного анализа причин насильственной преступности несовершеннолетних, мотивированной национальной ненавистью, которая позволила бы на ранних стадиях детерминировать негативные установки подростков в отношении иностранцев и своевременно нейтрализовать их источники.

The article deals with the issue of determination of juveniles' violent crimes motivated by national hatred. The Author analyzes the social and psychological determinants of violent crimes committed by juveniles motivated by national hatred. The conclusion is drawn that the absence of a positive socialization of a person is a key factor in the violent crime of juveniles motivated by national hatred.

Keywords: social and psychological determinants, reasons and conditions of crime, violent crimes, juveniles, motive of national hatred.

Список литературы

1. *Алексеев А. И.* Криминология. Курс лекций [Электронный ресурс] / А. И. Алексеев. — М. : Щит-М, 1999. — 340 с. — Режим доступа: <https://lawbook.online/page/kriminolog/ist/ist-15--idz-ax237--nf-7.html> (дата обращения: 22.02.2018).
2. *Антонян Ю. М.* Портреты преступников: криминологический анализ : монография / Ю. М. Антонян, В. Е. Эминов. — М. : Норма, 2014. — 240 с.
3. *Бурчак Ф. Г.* Соучастие. Социальные, криминологические и правовые проблемы [Электронный ресурс] / Ф. Г. Бурчак. — Киев : Вища школа, 1986. — 208 с. — Режим доступа: <http://scicenter.online/rossii-pravo-ugolovnoe-scicenter/souchastie-sotsialnyie-kriminologicheskie.html> (дата обращения: 21.02.2018).
4. *Красинский В. В.* Актуальные проблемы противодействия терроризму и экстремизму: тематический сборник / под ред. д-ра юр. наук В. В. Красинского и др. — М., 2017. — 222 с.
5. *Кудрявцев В. Н.* Генезис преступления. Опыт криминологического моделирования [Электронный ресурс] / В. Н. Кудрявцев. — М., 1998. — С. 11–12. — Режим доступа <http://lawlibrary.ru/izdanie20599.html> (дата обращения: 21.01.2018).
6. *Романова Н. М.* Социально-психологические детерминанты преступного поведения: субъект криминального деликта и гендер / Н. М. Романова // Известия Саратовского университета. — 2009. — Вып. 9. — С. 68.
7. Социальная жизнь индивида [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://psyznaika.net/socio-lichnost.html?id=13> (дата обращения: 20.02.2018).
8. *Шеслер А. В.* Криминология (Общая часть) : учеб. пособие / А. В. Шеслер, Л. М. Прокументов. — Томск : Изд. дом Томск. гос. ун-та, 2017. — 284 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Антипова Жанна Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии, ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: janna_antipova@mail.ru

Бордовская Нина Валентиновна — доктор педагогических наук, академик РАО, профессор ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет». E-mail: nina52@mail.ru

Воробьева Мария Владимировна — старший преподаватель кафедры логопедии, ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: voromv@mail.ru

Григорович Любовь Алексеевна — доктор психологических наук, профессор, профессор ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: l250762@inbox.ru

Ермолаев Борис Валерьевич — доктор биологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский политехнический университет». E-mail: ermolaev-boris@mail.ru

Ермолаева Марина Валерьевна — доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (Национальный исследовательский университет)». E-mail: mar-erm@mail.ru

Жданова Светлана Юрьевна — доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии развития ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет». E-mail: svetlanaur@gmail.com

Качалина Екатерина Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа». E-mail: vita250803@mail.ru

Корж Елена Михайловна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: kem_66@mail.ru

Коровин Юрий Николаевич — преподаватель, адъюнкт кафедры военной педагогики и психологии ФГКВБОУ ВО «Саратовский военный ордена

Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации». E-mail: yur.korowin2014@yandex.ru

Максимова Лариса Юрьевна — кандидат филологических наук, почетный работник общего образования Российской Федерации, начальник ФГКОУ «Московский кадетский корпус “Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации”». E-mail: larisamaximova@ya.ru

Пузырёва Любава Олеговна — аспирант кафедры психологии развития ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет». E-mail: puzireva.l@gmail.com

Рябова Ирина Васильевна — педагог-психолог ФГКОУ «Московский кадетский корпус "Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации"». E-mail: iravas12@yandex.ru

Саидиброимов Шомуким — соискатель института языков Таджикистана имени Сатим Улугзаде. E-mail: saidismoil82@mail.ru

Слободенюк Марина Александровна — аспирант БУ ВО Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Сургутский государственный университет», следователь отдела по расследованию преступлений против собственности на территории, обслуживаемой отделом полиции № 2 Следственного управления УМВД России по городу Сургуту. E-mail: 150592@mail.ru

Фань Цин — аспирант ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет».

AUTHORS

Antipova Zhanna Vladimirovna – Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor at the Logopedics Department, Moscow Psychological and Social University. E-mail: janna_antipova@mail.ru

Bordovskaya Nina Valentinovna – Dr. Sci. (Pedagogics), Full Member of the Russian Academy of Education, Professor at St. Petersburg State University. E-mail: nina52@mail.ru

Ermolaev Boris Valeryevich – Dr. Sci. (Biology), Professor, Moscow Polytechnic University. E-mail: ermolaev-boris@mail.ru

Ermolaeva Marina Valeryevna – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Bauman Moscow State Technical University (National Research University). E-mail: mar-erm@mail.ru

Fan Qing – Post-graduate at St. Petersburg State University.

Grigorovich Lyubov Alexeevna – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor at Moscow Psychological and Social University. E-mail: l250762@inbox.ru

Kachalina Ekaterina Borisovna – Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor at the Department for Psychology of Education, Moscow Institute of Psychoanalysis. E-mail: vita250803@mail.ru

Korovin Yury Nikolaevich – Lecturer, Military Post-graduate at the Department for Military Pedagogics and Psychology, Saratov Military Institute of the Russian Federation National Guard Troops Decorated with the Order of Zhukov and the Order of the Red Banner. E-mail: yur.korowin2014@yandex.ru

Korzh Elena Mikhaylovna – Ph. D. (Psychology), Associate Professor at the Department for Social Psychology, Moscow Psychological and Social University. E-mail: kem_66@mail.ru

Maximova Larisa Yuryevna – Ph. D. (Philology), Honored General Education Representative of the Russian Federation, Chief of Moscow Cadet Corps – Boarding House for Pupils under the Ministry of Defense of the Russian Federation. E-mail: larisamaximova@ya.ru

Puzyryova Lyubava Olegovna – Post-graduate at the Department for Psychology of Development, Perm State National Research University. E-mail: puzireva.l@gmail.com

Ryabova Irina Vasilyevna — Teacher-psychologist at Moscow Cadet Corps — Boarding House for Pupils under the Ministry of Defense of the Russian Federation. E-mail: iravas12@yandex.ru

Saidibroimov Shomukim — Applicant at Satim Ulugzade Institute of Tajikistan Languages. E-mail: saidismoil82@mail.ru

Slobodenyuk Marina Alexandrovna — Post-graduate at Surgut State University, Khanty-Mansi Autonomous Area Yugra, Investigator at the Department for Investigation of Crimes Against Property, No. 2 Police Department, Investigative Directorate, city of Surgut. E-mail: 150592@mail.ru

Vorobyova Maria Vladimirovna — Senior Lecturer at the Logopedics Department, Moscow Psychological and Social University. E-mail: voromv@mail.ru

Zhdanova Svetlana Yuryevna — Dr. Sci. (Psychology), Head of the Department for Psychology of Development, Perm State National Research University. E-mail: svetlanaur@gmail.com

Правила оформления статей

1. Статьи принимаются в распечатанном виде, объемом до одного печатного листа (шрифт 14; интервал 1,5; Times New Roman), необходимо также приложить электронный вариант статьи.

2. Рисунки к статьям предоставляются отдельными файлами, размер — 1:1, разрешение 300 Dpi, формат tif или jpg без сжатия.

3. Библиографический перечень приводится в конце статьи в алфавитном порядке (в тексте, в ссылках на источники, в квадратных скобках приводится порядковый номер источника и страница цитирования).

4. В начале статьи должны быть приведены аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

5. В конце статьи должны быть приведены подписи авторов и сведения об авторах: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы и должность, адрес, телефон, электронный адрес. Сведения должны быть приведены на русском и английском языках.

6. К статье должна быть приложена рецензия специалиста, известного своими трудами в этой области.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Редколлегия подвергает рукописи экспертной оценке.

Если оформление статьи не соответствует настоящим правилам, статья может быть возвращена автору на доработку.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

Редколлегия рукописи не возвращает.



Издательство Московского психолого-социального университета Московского психолого-социального университета

Московский психолого-социальный университет издает и распространяет по подписке журналы, которые входят в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук. С содержанием журналов вы можете ознакомиться на сайте <http://www.mpsu.ru/pubhouse>

Оформить подписку можно через общероссийский каталог «Роспечать», объединенный каталог «Пресса России», а также через каталог «Газеты и журналы», выпускаемый группой компаний «Урал-Пресс» (<http://www.ural-press.ru/catalog/rules>).

«Актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии». Главный редактор — Лидия Бернгардовна Шнейдер, доктор психологических наук, профессор. Подписные индексы: «Роспечать» — 36648, «Пресса России» — 91835.

«Известия Российской академии образования». Главный редактор — Михаил Абрамович Лукацкий, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии и развития образования РАО». Подписные индексы: «Роспечать» — 71933, «Пресса России» — 91836.

«Мир образования — образование в мире»: научно-методический журнал. Главный редактор — Игорь Алексеевич Алехин, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, академик АПСН. Подписные индексы: «Роспечать» — 80531, «Пресса России» — 91837.

«Мир психологии»: научно-методический журнал. Главный редактор — Эди Викторовна Сайко, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО. Подписные индексы: «Роспечать» — 47110, «Пресса России» — 91838.

«Новое в психолого-педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики». Главный редактор — Любовь Алексеевна Григорович, доктор психологических наук, профессор. Подписные индексы: «Роспечать» — 36640, «Пресса России» — 91840.

«Публичное и частное право». Главный редактор — Виктор Александрович Михайлов, доктор юридических наук, профессор, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, академик АПСН. Подписные индексы: «Роспечать» — 37027, «Пресса России» — 91841.

Справки о наличии книг, отправке заказов,
о приеме заказов и заключении договоров на поставку литературы
по тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301, или (495) 234-43-15,
а также по электронной почте publish@mpsru.ru

**Библиотеки образовательных учреждений комплектуются
на льготных условиях.**

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 36640**

Адрес редакции:
115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а
Тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301
E-mail: publish@mpsu.ru

Новое в психолого-педагогических исследованиях
Теоретические и практические проблемы
психологии и педагогики
2018, № 1 (49)

Подписано в печать 23.03.2018. Формат 70x100/16.
Усл. печ. л. 6,77. Тираж 1000 экз. Заказ № .

Отпечатано с готовых файлов заказчика
в ФГУП Издательство «Известия»
127254, г. Москва, ул. Добролюбова, д. 6
Тел.: (495) 650-38-80